Die emotionale und soziale Entwicklung in der frühen Kindheit

8

ÜBERBLICK



Während die Kinder ihre Kindergartenjahre durchlaufen, formen sich ihre Persönlichkeiten immer klarer. Im Alter von drei Jahren äußern sie schon sehr deutlich ihre Wünsche und Vorlieben wie auch neue Ideen, die sie selbst betreffen. „Lass mich in Ruhe!“, rief Leon, als ein anderes Kind versuchte, ihm einen Ball wegzunehmen, den er gerade in den Mund eines riesigen Clowngesichts zu werfen versuchte. „Guck´ mal, ich kann das gut!“ meinte Leon zuversichtlich. Mit dieser Einstellung gelang es ihm, den Ball weiterhin in den Mund das Clowngesichts zu werfen, auch wenn die meisten seiner Versuche danebengingen.

Die Unterhaltungen der Kinder lassen auch die ersten Anzeichen ethischen Verhaltens erkennen. Häufig ist zu hören, wie sie Sätze über das, was richtig und was falsch sei, die sie von Erwachsenen gehört hatten, mit fast gewaltsamen Versuchen kombinieren, ihre eigenen Wünsche durchzusetzen. „Du sollst aber teilen!“ verlangt etwa das eine Kind, und schnappt sich den Ball aus der Hand von Leon.

Die Szene geht dann etwa so weiter: „Ich war zuerst da! Gib ihn wieder her!“ verlangte Leon und schubste das zweite Kind, während er versuchte, sich den Ball zurückzuholen. Die beiden Jungen fingen an zu streiten, sodass ihre Erzieherin eingreifen musste. Sie gab den Jungen einige zusätzliche Bälle und zeigte ihnen, wie sie beide damit spielen könnten.

Wie die Interaktion der beiden Jungen beweist, werden aus Kindergartenkindern sehr schnell komplexe soziale Wesen. Obwohl es oft Streitigkeiten und Aggressionen zwischen kleinen Kindern gibt, so ist der kooperierende Austausch doch wesentlich häufiger. Im Alter zwischen zwei und sechs Jahren entwickeln sich die ersten Freundschaften, in denen die Kinder miteinander umgehen, komplementäre Rollen ausprobieren und herausfinden, dass ihren eigenen Wünschen nach Gemeinschaft und Spielzeug am besten begegnet wird, wenn sie auch die Interessen und Bedürfnisse anderer in Betracht ziehen.

Das sich zunehmend entwickelnde Verständnis ihrer sozialen Lebensumwelt wird besonders in der Aufmerksamkeit spürbar, die sie der Unterscheidung zwischen Mädchen und Jungen entgegenbringen. Während zwei Mädchen sich in der Puppenecke um eine kranke Puppe kümmerten, verwandelten drei Jungen die Bauecke in eine verkehrsreiche Kreuzung. „Ist grün, losfahren!“ brüllte der Junge, der die Rolle des „Polizisten“ übernommen hatte, während die beiden anderen Jungen große Holzautos und Lastwagen quer über den Teppich schoben. Schon in diesem Alter beginnen die Kinder, gleichgeschlechtliche Spielkameraden zu bevorzugen, und ihr Spiel spiegelt die Geschlechtsstereotypen ihrer eigenen Kultur und Gesellschaftsschicht wider.

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den vielen Facetten emotionaler und sozialer Entwicklung in der frühen Kindheit. Die Theorie von Erik Erikson gibt einen Überblick über die Persönlichkeitsveränderungen während der Kindergartenjahre. Danach wird das Selbstkonzept der Kinder vorgestellt, mit ihren Einsichten in ihre soziale und ethische Lebensumwelt, den geschlechtsbedingten Eigenschaften (gender typing) sowie ihrer zunehmenden Fähigkeit, ihr eigenes emotionales und soziales Verhalten zu steuern. In den letzten Abschnitten dieses Kapitels wird die Frage aufgeworfen, wie eine effektive Kindererziehung aussehen sollte. Außerdem wird das Kapitel auf die komplexen Umstände und Voraussetzungen eingehen, die zu einer guten Erziehung beitragen oder diese verhindern, einschließlich der schwerwiegenden und weit verbreiteten Probleme der Kindesmisshandlung und der Vernachlässigung.



8.1 Die Theorie Eriksons: Initiative versus Schuldgefühl

8.1

Erikson (1950) beschrieb die frühe Kindheit als eine Periode der „kraftvollen Entfaltung“. Wenn Kinder einmal ein Gefühl für ihre eigene Autonomie bekommen, werden sie zielgerichteter, als sie dies noch im Krabbelalter gewesen waren. Ihre Energien werden freigesetzt, um den psychischen Konflikt der Vorschuljahre in Angriff zu nehmen: **Initiative versus Schuldgefühl.** Wie das Wort Initiative schon vermuten lässt, entwickeln kleine Kinder ein neues Gefühl der Zielgerichtetheit. Sie gehen mit Eifer daran, neue Aufgaben zu meistern, sich an Aktivitäten mit ihren Peers zu beteiligen und herauszufinden, was sie mit

der Hilfe Erwachsener alles tun können. Auch die Entwicklung ihres Gewissens macht große Fortschritte.

Erikson betrachtete das Spiel als das zentrale Medium, durch das kleine Kinder zu einem Verständnis ihrer selbst und ihrer sozialen Welt gelangen. Das Spiel erlaubt dem Vorschulkind, neue Fertigkeiten auszuprobieren und dabei nur ein geringes Risiko einzugehen, kritisiert zu werden oder zu versagen. Zudem bewirkt das gemeinsame Spiel auch, dass sich eine kleine soziale Organisation bildet, bestehend aus Kindern, die miteinander kooperieren müssen, um gemeinsame Ziele erreichen zu können. In der ganzen Welt beschäftigen sich Kinder mit Rollenspielen, in denen sie Familienszenen nachstellen und sich in Menschen hineinversetzen, die in der Öffentlichkeit ausgeübte Berufe ausüben, wie etwa den des Polizisten, des Arztes und der Krankenschwester in westlichen Kulturkreisen, den des Kaninchenjägers und des Töpfers bei den Hopi-Indianern in den USA und den des Hüttenbauers und Speermachers bei den Baka in Westafrika (Roopnarine et al., 1998).

Sie werden sich erinnern, dass die Theorie Eriksons auf den psychosozialen Stadien Freuds aufbaut (siehe Kapitel 1). Beim Ödipus- und Elektra-Konflikt entwickelt das Kind ein *Über-Ich*, das heißt ein Gewissen, um Strafe zu vermeiden und die Zuneigung der Eltern zu behalten, indem es sich mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil identifiziert. Das bedeutet, dass die Merkmale dieses Elternteils in die kindliche Persönlichkeit aufgenommen werden und dadurch die ethischen Prinzipien und geschlechtstypischen Normen der eigenen Gesellschaft integriert werden. Jedes Mal, wenn das Kind den Vorgaben seines Gewissens ungehorsam ist, werden peinigende Schuldgefühle auftauchen.

Nach Erikson ist ein negatives Ergebnis der frühen Kindheit ein allzu strenges Über-Ich, das bewirkt, dass das Kind unter zu großen Schuldgefühlen leidet, da es von Erwachsenen Bedrohung erlebt hat, kritisiert und zu streng bestraft worden ist. Wenn dies der Fall ist, wird das lustvolle, fröhliche Spiel des Vorschulkindes und seine mutigen Versuche, Neues zu erlernen, aufgegeben.

Während die Ödipus- und Elektra-Konflikte Freuds nicht länger als zufrieden stellende Erklärungen für die Entwicklung des Gewissens betrachtet werden, werden in Eriksons Vorstellung von der Initiative die vielfältigen Veränderungen im emotionalen und sozialen Leben des Kleinkindes sehr gut verdeutlicht. In der Tat sind die Vorschuljahre eine Zeit, in der Kinder ein stabiles Selbstbewusstsein entwickeln, effektivere



© MARK GODFREY/THE IMAGE WORKS

Während diese mexikanische Heilerin ihrer Patientin pflanzliche Medizin verabreicht, beobachten die Enkelkinder der Heilerin das Geschehen und spielen es nach. Indem Kinder im Spiel Berufsbilder ihrer Kultur nachahmen, die in der Öffentlichkeit gut beobachtet werden können, entwickeln sie ein Verständnis ihrer Handlungsmöglichkeiten und ein Gefühl der Eigeninitiative.

Kontrolle über ihre eigenen Emotionen gewinnen, neue soziale Fähigkeiten erlernen, die Grundbausteine ethischen Verhaltens sowie ein klares Gefühl für ihre eigene Geschlechtsidentität als Mädchen oder Junge. Lassen Sie uns auf jeden einzelnen dieser Entwicklungsaspekte einen genaueren Blick werfen.

8.2 Das Selbstverständnis

In der frühen Kindheit ermöglichen neue Fähigkeiten der inneren Repräsentation dem Kind zu reflektieren. Die Sprache ermöglicht ihnen über ihr *eigenes Ich* zu sprechen, ihre eigene subjektive Erfahrung des Seins (Harter, 1998). Kapitel 7 war zu entnehmen, dass Vorschulkinder relativ schnell ein Vokabular entwickeln, mit dem es ihnen möglich ist, über ihr eigenes Seelenleben zu sprechen und so ihr Verständnis ihrer inneren Gefühlszustände zu verfeinern. Wenn das Ich sich allmählich konsolidiert, verändert sich der Fokus des Kindes hin zu seinem *Selbst* – dem Wissen über und der Evaluation der Eigenheiten des eigenen Selbst. Sie beginnen, ein **Selbstkonzept** zu entwickeln, ein Muster von Attributen, Fähigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen, von denen ein Individuum überzeugt ist und über die sich eine Person definiert.

8.2.1 Die Grundlagen des Selbstkonzeptes

Wenn man einmal ein Kind im Alter von drei bis fünf Jahren bittet, von sich zu erzählen, wird es vermutlich in etwa Folgendes sagen: „Ich bin Tommy. Guck mal, ich habe ein neues rotes T-Shirt. Ich bin vier Jahre alt. Ich kann meine Zähne putzen, und ich kann meine Haare schon ganz alleine waschen. Ich habe neue Legobausteine, ich kann damit einen ganz, ganz großen Turm bauen." Wie diese Aussagen zeigen, ist das Selbstkonzept eines Vorschulkindes noch sehr konkret. Für gewöhnlich werden beobachtbare Merkmale erwähnt, wie etwa der eigene Name, das Aussehen, der Besitz und das Alltagsverhalten (Harter, 1996; Watson, 1990).

Im Alter von dreieinhalb Jahren können Vorschulkindern sich bereits selbst anhand ihrer typischen Emotionen und Einstellungen beschreiben, etwa mit der Aussage „ich bin fröhlich, wenn ich mit meinen Freunden spiele" oder „ich mag nicht mit Erwachsenen zusammen sein" (Eder, 1989). Dies weist darauf hin, dass nun schon eine gewisse Wahrnehmung der eigenen psychischen Charakteristiken vorhanden ist. Weiterhin lässt sich dieses wachsende Verständnis der eigenen Persönlichkeit auch dadurch erkennen, dass vier Jahre alte Kinder, die man zum Beispiel als „schüchtern" oder „gemein" bezeichnet, durchaus die passenden Motive und Gefühle dazu benennen können. So wissen sie beispielsweise, dass eine schüchterne Person nicht gern mit ihnen unbekannten Menschen zusammen ist (Heyman & Gelman, 1999). Allerdings verwenden Vorschulkinder noch keine Bezeichnungen für Eigenschaften in der Beschreibung ihrer selbst. Diese Fähigkeit setzt eine größere kognitive Reife voraus, als sie in diesem Alter vorhanden ist.

Tatsächlich ist das Selbstkonzept eines Vorschulkindes noch so sehr an bestimmte Besitztümer und Handlungen gebunden, dass es viel Zeit damit verbringen wird, seine Rechte an Objekten geltend zu machen, wie dies im Falle von Leon mit seinem Ball zu Beginn diesen Kapitels deutlich zu sehen war. Je stärker die Selbstdefinition des Kindes, desto besitzergreifender wird es sich darstellen und Objekte als „meins!" bezeichnen (Fasig, 2000; Levine, 1983). Diese Befunde weisen darauf hin, dass solche frühen Streitereien um den Besitz von Objekten weniger als ein Anzeichen von Selbstbezogenheit zu betrachten sind, als vielmehr ein Zeichen eines in der Entwicklung begriffenen Selbst und der Bemühung um klare Grenzen zwischen dem eigenen Selbst und anderen.

Ein stabileres Selbstgefühl erlaubt es Kindern zudem, in Situationen mit Konflikten wegen eines gewünschten Objektes zu kooperieren, gemeinsam zu spielen und einfache Probleme zu lösen (Brownell & Carriger, 1990; Caplan et al., 1991). Folglich sollte es Eltern und Lehrern – im Sinne einer Förderung der freundlichen Interaktionen unter Gleichaltrigen – möglich sein, das Besitzstreben des Kleinkindes als ein Anzeichen von Selbstbewusstsein anzuerkennen („Ja, das ist dein Spielzeug"), aber auch die Kompromissbereitschaft des Kindes zu ermutigen („Magst du nach einer Weile auch Elisabeth damit spielen lassen?"), anstatt darauf zu bestehen, dass das Kind das Spielzeug sofort hergeben muss.

In Kapitel 7 wurde deutlich, dass die Eltern-Kind-Gespräche über persönlich Erlebtes zur Entwicklung eines autobiographischen Gedächtnisses beitragen. Eltern nutzen diese Art der Gespräche häufig, wertende Informationen hinsichtlich der Handlungen des Kindes einzustreuen: „Du warst ein ganz großer Junge, als du das gemacht hast!" Folglich dienen diese Narrative als eine reichhaltige Quelle frühen Wissens um das eigene Selbst, und wie der Kasten „Kulturelle Einflüsse" auf Seite 334 zeigt, auch als ein hauptsächliches Medium, mit dem kulturelle Werte in das Selbstkonzept des Kleinkindes integriert werden können.

8.2.2 Die Entstehung des Selbstwertgefühls

Ein weiterer Aspekt des Selbstkonzeptes beginnt sich in der frühen Kindheit zu zeigen: das **Selbstwertgefühl**, unsere Beurteilung unseres eigenen Wertes und die Gefühle, die mit Beurteilungen dieser Art einhergehen. Das Selbstwertgefühl ist einer der wichtigsten Aspekte der Selbstentwicklung, da die Beurteilung unserer eigenen Kompetenzen unsere emotionalen Erfahrungen, unser zukünftiges Verhalten sowie die langfristige psychische Anpassung beeinflussen. Denkt man einen Moment über das eigene Selbstwertgefühl nach, fallen einem außer einer Gesamtbeurteilung des eigenen Wertes als eine eigenständige Person auch eine Reihe unterschiedlicher Selbstbeurteilungen der Leistungen bei verschiedenen Aktivitäten ein.

Im Alter von vier Jahren sind bei Vorschulkindern schon verschiedene Arten des Selbstwertgefühls erkennbar. Sie gründen u.a. auf guten Leistungen in der Kindergartengruppe, auf eifrigen Bemühungen mit herausfordernden Aufgaben zurechtzukommen, auf dem Gewinnen neuer Freunde und auf dem freundlichen



In ihren frühen Selbstbeschreibungen betonen Kinder für gewöhnlich beobachtbare Merkmale wie etwa das Aussehen, Besitztümer sowie das Alltagsverhalten. Wenn man ein vierjähriges Kind bittet, etwas von sich zu erzählen, so wird es zum Beispiel sagen: „Ich habe meine Socken und meine Schuhe ganz alleine angezogen!"

Umgang mit anderen (Marsh, Craven, & Debus, 1998). Ihr Verständnis in diesen Bereichen ist allerdings noch nicht so differenziert, wie dies bei älteren Kindern und Erwachsenen der Fall ist. Außerdem beurteilen sie ihre eigenen Fähigkeiten extrem hoch und unterschätzen häufig die Schwierigkeit der vor ihnen liegenden Aufgabe (Harter, 1990, 1998). Die Ankündigung des Jungen, dass er besonders gut sei im Ballwerfen und dies trotz mehrmaliger Fehlversuche, ist eine ganz typische Selbstbeurteilung in der frühen Kindheit.

Ein hohes Selbstbewusstsein trägt sehr zur Eigeninitiative des Vorschulkindes in einer Zeit bei, in der es viele neue Fertigkeiten erlernen muss. Dennoch geben im Alter von vier Jahren manche Kinder sehr leicht auf, wenn sie vor einer Herausforderung stehen, wie etwa ein schwieriges Puzzle legen oder das Bauen eines großen Turmes aus Bauklötzen. Nach einem Versagen sind sie entmutigt und schlussfolgern daraus, dass sie der Aufgaben nicht gewachsen sind (Cain & Dweck, 1995; Smiley & Dweck, 1994). Wenn man diesen schnell aufgebenden Kindern Puppen gibt und sie bittet, einmal die Reaktionen von Erwachsenen auf Versagen zu spielen, so sieht das häufig so aus: „Er wird bestraft, weil er das Puzzle nicht zusammenbekommt!" oder

Aspekte der Fürsorge

Das Fördern eines gesunden Selbstwertgefühles bei kleinen Kindern

VORSCHLAG	BESCHREIBUNG
Entwickeln Sie eine positive Beziehung zum Kind.	Machen Sie dem Kind deutlich, dass Sie mit ihm zusammen sein wollen, indem Sie sich Zeit nehmen, in der Sie dann ausschließlich für das Kind da sind. Hören Sie zu, ohne zu urteilen, und drücken Sie einige ihrer eigenen Gedanken und Gefühle aus. Gegenseitiger Austausch verhilft dem Kind dazu, dass es sich anerkannt fühlt.
Freuen Sie sich über Erfolge des Kindes und zeigen Sie dies auch.	Passen Sie Ihre Erwartungen an und bieten Sie Hilfe an, wenn Sie das Kind bitten, etwas zu tun, das es mit seinen momentanen Fähigkeiten noch nicht leisten kann. Heben Sie das Positive im Tun oder Verhalten des Kindes hervor. Fördern Sie die Selbstmotivation des Kindes, indem Sie verstärkt loben, anstatt konkret zu belohnen. Statt einfach zu sagen „Das ist gut", erwähnen Sie die Mühe, die sich das Kind gemacht hat, und seine ganz besonderen Leistungen. Hängen Sie die Kunstwerke ihres Kindes auf, sodass die zunehmenden Fähigkeiten des Kindes auch für andere sichtbar werden.
Unterstützen Sie die Freiheit des Kindes, sich selbst zu entscheiden.	Selbst entscheiden zu können, gibt einem Kind ein Gefühl der Kontrolle über sein eigenes Leben und fördert das Verantwortungsbewusstsein. Wenn das Kind noch nicht in der Lage ist, selbstständig zu entscheiden, beziehen Sie es in einen Teilaspekt der Entscheidung mit ein, wie zum Beispiel die Frage, wann und in welcher Reihenfolge eine bestimmte Aufgabe erledigt werden soll.
Bestätigen Sie die Emotionen des Kindes.	Akzeptieren Sie die starken Gefühle des Kindes und schlagen Sie konstruktive Möglichkeiten vor, mit ihnen umzugehen. Wenn der negative Gefühlszustand eines Kindes aus einer Kränkung resultiert und somit sein Selbstwertgefühl angegriffen ist, reagieren Sie einfühlend und tröstend, während Sie gleichzeitig versuchen, dem Kind eine realistische Einschätzung der Situation zu vermitteln, so dass es sich unterstützt und sicher fühlt.
Gehen Sie an die Kindererziehung liebevoll und vernünftig heran.	Die auf den Seiten 344 und 362 diskutierten Strategien (erklärende Erziehungsmaßnahmen und der autoritative Stil) fördern das Selbstbewusstsein und die Selbstkontrolle beim Kind.

Quelle: Berne & Savary, 1993.

Kulturelle Einflüsse: Kulturbedingte Variationen in der Erzählweise von Geschichten: Implikationen eines frühen Selbstkonzeptes

Vorschulkinder vieler verschiedener kultureller Herkünfte besprechen mit ihren Eltern persönlich Erlebtes. Erstaunliche kulturelle Unterschiede bestehen hingegen in der Auswahl und der Interpretation der Ereignisse, die für diese frühen Narrative von Seiten der Eltern ausgesucht werden. Dies wiederum beeinflusst die Art und Weise, wie die Kinder sich selbst sehen.

Peggy Miller und ihre Mitarbeiter haben Hunderte von Stunden damit verbracht, die Gewohnheiten des Geschichtenerzählens zu studieren. Dazu untersuchten sie sechs Mittelschichtfamilien irisch-amerikanischer Herkunft in Chicago und sechs Mittelschichtfamilien chinesischer Herkunft in Taiwan. Unmengen Videobänder der Konversation zwischen den Eltern und ihren zweieinhalbjährigen Kindern wurden gesichtet. Daraus konnten persönliche Geschichten identifiziert und auf ihren Inhalt, die Art ihres Endes und die Evaluation von Seiten des Kindes kodiert werden (Miller, Fung, & Mintz, 1996; Miller et al., 1997).

Eltern beider Kulturen sprechen über Ferien und Ausflüge, die ihnen Freude gemacht hatten, genauso häufig und auf ganz ähnliche Weise. Chinesische Eltern jedoch erzählten häufiger lange Geschichten über das Fehlverhalten ihrer Kinder wie etwa das Verwenden unhöflicher Sprache, das Malen und Schreiben an die Wand oder das Spielen auf eine allzu ruppige Art und Weise. Diese Narrative wurden dem Kind mit liebevoller Warmherzigkeit vermittelt. Die Betonung lag auf der Auswirkung von Fehlverhalten auf andere Menschen („wegen deines Benehmens muss sich Mama nun schämen" und sie endeten häufig mit einer direkten Belehrung über angemessenes Verhalten („Es ist nicht gut, gemeine Wörter zu verwenden"). In den wenigen Ausnahmen, in denen die irisch-amerikanischen Geschichten sich um Fehlverhalten drehten, wurde dieses von den Eltern heruntergespielt und dem Temperament des Kindes und seiner Fähigkeit zur Selbstbehauptung zugeschrieben.


© PETER TURNLEY/CORBIS

Bei einem Ausflug mit seiner Mutter hört ihr dieses chinesische Kind zu, während sie freundlich mit ihm über das richtige Verhalten spricht. Chinesische Eltern erzählen Vorschulkindern Geschichten über das Fehlverhalten des Kindes, die negative Auswirkung auf andere betonend. Das Selbstkonzept des chinesischen Kindes wird so soziale Verantwortung in den Vordergrund stellen.

Frühes Geschichtenerzählen über das Kind scheint das Selbstkonzept des Vorschulkindes auf kulturell vorbestimmte Pfade zu lenken. Beeinflusst von den konfuzianischen Traditionen strenger Disziplin und sozialer Verantwortung integrieren chinesische Eltern diese Werte in ihre persönliche Geschichte und bestätigen die Wichtigkeit dessen, dass die Familie in der Öffentlichkeit nicht das Gesicht verlieren darf, und sie vermitteln diese Erwartungen explizit zu Ende der Geschichte. Obwohl irisch-amerikanische Eltern ihre Kinder disziplinierten, beschäftigten sie sich in ihren Narrativen nur selten mit dem Fehlverhalten. Stattdessen versuchten sie die Fehler des Kindes in einem positiven Licht zu betrachten, möglicherweise um die Bildung eines positiven Selbstbewusstseins zu ermutigen. Infolgedessen findet sich in dem Selbstbild des chinesischen Kindes eine Betonung der Verantwortung gegenüber anderen Menschen, während sich das Selbstgefühl des amerikanischen Kindes unabhängiger darstellt (Markus, Mullally, & Kitayama, 1997).

„Papi ist wütend und wird dich verhauen!" (Burhans & Dweck, 1995). Die Wahrscheinlichkeit ist zudem hoch, dass diese Kinder berichten, dass ihre Eltern sie schon für kleine Fehler rügen (Heyman, Dweck, & Cain, 1992). Die Tabelle „Aspekte der Fürsorge" auf Seite 336 zeigt verschiedene Möglichkeiten auf, wie diese selbstbeeinträchtigenden Reaktionen vermieden werden können und stattdessen beim Kind ein gesundes Selbstwertgefühl gefördert werden kann.

8.3 Die emotionale Entwicklung

8.3

Die emotionale Entwicklung in der frühen Kindheit wird unterstützt durch die zunehmende innere Repräsentationsfähigkeit sowie die Entwicklung der Sprache und des Selbstkonzeptes. Im Alter zwischen zwei und sechs Jahren gewinnt das Kind ein besseres Verständnis seiner eigenen Gefühle und der Gefühle andere Menschen. Auch die Fähigkeit, den Emotionsausdruck zu regulieren, verbessert sich. Die Entwicklung des Selbst trägt auch dazu bei, dass *selbstbezogene Emotionen* wie Scham, Verlegenheit, Schuld, Eifersucht und Stolz vermehrt auftauchen.

8.3.1 Emotionen verstehen

Das Vokabular des Vorschulkindes, mit dem es seine Gefühle ausdrücken kann, erweitert sich ständig. Beziehen sich die verwendeten Wörter in den ersten Kindergartenjahren zumeist nur auf die Gründe, die Konsequenzen und die im Verhalten sichtbaren Anzeichen der Emotionen, so gewinnt das Kind mit der Zeit ein immer akkurateres und komplexeres Verständnis (Stein & Levine, 1999). Im Alter von vier bis fünf Jahren können Kinder die Ursachen vieler grundlegender Gefühle richtig beurteilen, zum Beispiel „Er freut sich, weil seine Schaukel so hoch fliegt" oder „Er ist traurig, weil er seine Mutter vermisst". Noch immer werden aber in solchen Beschreibungen eher externale Faktoren betont und der Beschreibung internaler Zustände vorgezogen – ein Ungleichgewicht, das sich mit zunehmendem Alter zugunsten der internen Zustände verlagern wird (Levine, 1995).

Vorschulkindern gelingt es auch recht gut vorauszusagen, was ein Spielgefährte, der gerade ein bestimmtes Gefühl zum Ausdruck bringt, als Nächstes tun wird. Vierjährige wissen, dass ein wütendes Kind möglicherweise jemanden schlagen könnte und dass ein fröhliches Kind eher teilen wird (Russell, 1990). Und sie können auch erkennen, dass Denken und Fühlen zusammenhängen – dass eine Person, die man an ein in der Vergangenheit liegendes, trauriges Ereignis erinnert, sich dann aller Wahrscheinlichkeit nach auch traurig fühlen wird (Lagattuta, Wellman, & Flavell, 1997). Außerdem können sie effektive Möglichkeiten nennen, wie man negative Gefühle anderer mildern kann, wie etwa mit einer Umarmung, um Traurigkeit zu vertreiben (Fabes et al., 1988). Insgesamt lässt sich schon bei Vorschulkindern eine eindrucksvolle Fähigkeit erkennen, die Gefühle anderer zu interpretieren, vorherzusagen und auf diese Gefühle einzuwirken, um sie zu verändern.

In Situationen allerdings, in denen die Hinweisreize auf die augenblicklichen Gefühle einer bestimmten Person widersprüchlich sind, fällt es dem Vorschulkind schwer zu verstehen, was da vor sich geht. Wenn man z.B. fragt, was denn in einem Bild gerade passiert, auf dem ein Kind mit einem glücklichen Gesicht und einem kaputtgegangenem Fahrrad zu sehen ist. Vier bis fünf Jahre alte Kinder neigen dazu, sich auf den Emotionsausdruck zu verlassen: „Er freut sich, weil er gerne Fahrrad fährt." Ältere Kinder versuchen häufiger die beiden Hinweisreize sinnvoll miteinander zu verbinden: „Er freut sich, weil sein Vater versprochen hat, ihm dabei zu helfen, sein kaputtes Fahrrad zu reparieren" (Gnepp, 1983; Hoffner & Badzinski, 1989). Wie auch in ihrer Herangehensweise an die Piaget´schen Aufgaben, konzentrieren sie sich auf die offensichtlichsten Aspekte einer komplexen emotionalen Situation und vernachlässien dabei andere relevante Informationen.

Sicher an ihre Mutter gebundene Vorschulkindern zeigen ein fortgeschrittenes emotionales Verständnis. Diese Mütter führen mit ihren Kindern intensive Gespräche über Gefühle – Interaktionen, die dem Vorschulkind helfen, die Gefühle anderer richtig zu beurteilen (Denham, Zoller, & Couchoud, 1994; Laible & Thompson, 1998, 2000). Wenn das Vorschulkind durch die Interaktion mit Erwachsenen mehr und mehr über Gefühle dazulernt, beginnt es auch, mit Geschwistern und Freunden auf dieser verbalen, „emotionalen Ebene" umzugehen, insbesondere auch im soziodramatischen Rollenspiel (Brown, Donelan-McCall, & Dunn, 1996; Hughes & Dunn, 1998). Diese Rollenspiele wiederum tragen zu einem besseren emotionalen Verständnis bei, ganz besonders dann, wenn das Kind mit Geschwistern spielt. Die intensive Natur der Geschwisterbeziehung, in Kombination mit häufigem Ausagieren von Gefühlen im Rollenspiel, bietet einen ausgezeichneten Kontext für emotionale Lernprozesse.

8.3.2 Emotionale Selbstregulierung

Die Sprachentwicklung trägt zu der sich zunehmend verbessernden *emotionalen Selbstregulation* des Vorschulkindes viel bei. Im Alter von drei bis vier Jahren verbalisieren Kinder ein breites Spektrum von Strategien, wie sie ihre emotionale Erregung auf ein angenehmes Ausmaß bringen können. So wissen sie zum Beispiel, dass sie Gefühle abdämpfen können, indem sie

die eintreffenden Sinnesinformationen einschränken (die Augen oder die Ohren mit den Händen zuhalten, um ängstigende Bilder oder Geräusche fernzuhalten), Selbstgespräche führen („Mami hat gesagt, dass sie bald zurück ist") oder die eigenen Ziele verändern (sich entscheiden, dass man eigentlich sowieso nicht mitspielen möchte, nachdem man von einem Spiel ausgeschlossen worden ist) (Thompson, 1990). Bei Kindern, die diese Art der Strategien anwenden, sind Gefühlsausbrüche in den Vorschuljahren seltener.

Dennoch sind aufgrund der lebhaften Vorstellungen von Vorschulkindern in Kombination mit ihren Schwierigkeiten, Schein und Wirklichkeit zu trennen, Ängste in der frühen Kindheit an der Tagesordnung. Die Tabelle unten zeigt Möglichkeiten auf, wie Eltern ihren Kindern helfen können, mit diesen Ängsten umzugehen. Wie diese Interventionen erkennen lassen, hat die soziale Umwelt des Kindes große Auswirkungen auf seine Bewältigung von Stress. Indem sie Erwachsene beobachten, wie diese mit ihren eigenen Gefühlen umgehen, entwickeln Vorschulkinder auf diese Art und Weise ihre eigenen Strategien der Emotionsregulation. Wenn die Eltern selbst Schwierigkeiten haben, Wut und Feindseligkeit unter Kontrolle zu halten, werden auch die Kinder im Umgang mit den eigenen Gefühlen anhaltende Probleme haben, was wiederum schwerwiegende Auswirkungen auf die psychischen Anpassungsprozesse hat (Eisenberg et al., 1999).

Abgesehen vom Erziehungsstil, hat auch das Temperament Auswirkungen auf die emotionale Selbstregulierung. Kindern, die negative Gefühle intensiver wahrnehmen, fällt es schwerer, ihre Emotionen zurückzuhalten. Schon in den Vorschuljahren werden sie auf das Leid anderer eher irritiert reagieren und mit Gleichaltrigen weniger gut zurechtkommen (Eisenberg et al., 1997; Walden, Lemerise, & Smith, 1999).

8.3.3 Selbstbezogene Emotionen

Eines Morgens drängte sich eine Gruppe von Kindern um die Kindergärtnerin, um beim Brotbacken dabei zu sein. Die Erzieherin bat sie, geduldig zu warten, bis sie für jedes von ihnen eine eigene Backform geholt hätte. In der Zwischenzeit wollte ein Junge den Teig befühlen, wobei die Teigschlüssel vom Tisch fiel. Als die Erzieherin zurückkehrte, blickte der Junge sie einen Moment an, bedeckte sein Gesicht mit den Händen

Aspekte der Fürsorge

Wie man Kindern helfen kann, mit typischen Kindheitsängsten zurechtzukommen

ANGST	VORSCHLAG
Monster, Gespenster und Dunkelheit	Reduzieren Sie das Ausmaß, in dem sich das Kind mit Furcht erregenden Geschichten in Büchern oder im Fernsehen beschäftigt, bis es besser gelernt hat, Erdachtes von Realität zu unterscheiden. Gehen Sie im Kinderzimmer auf eine gründliche „Suche" nach Monstern und zeigen Sie dem Kind, dass nirgendwo welche zu finden sind. Lassen Sie ein Nachtlicht an, setzen Sie sich an das Bett des Kindes, bis es einschläft, und stecken Sie ein Lieblingsspielzeug, das dem Kind Sicherheit gibt, mit unter die Decke.
Kindergarten oder Betreuung in der Kinderkrippe	Wenn das Kind sich weigert, in den Kindergarten zu gehen, aber relativ zufrieden erscheint, wenn es einmal dort ist, so ist anzunehmen, dass es sich hier um Trennungsangst handelt. Unter diesen Umständen sollten Sie versuchen, dem Kind ein Gefühl von liebevollem Angenommensein zu vermitteln, es aber auch gleichzeitig in seiner Unabhängigkeit zu ermutigen. Wenn das Kind Angst hat, im Kindergarten zu sein, versuchen Sie herauszufinden, was diese Angst hervorruft – die Kindergärtnerin, die Kinder selber oder möglicherweise ein zu beengtes, zu lautes Umfeld. Unterstützen Sie das Kind, indem Sie es anfangs in den Kindergarten begleiten und nach und nach die Zeit, die Sie dort verbringen, reduzieren.
Tiere	Zwingen Sie das Kind nicht auf einen Hund, eine Katze oder irgendein anderes Tier zuzugehen, das Angst hervorruft. Lassen Sie dem Kind Zeit, damit es in der Annäherung seinen eigenen Rhythmus finden kann. Zeigen Sie ihm, wie man ein Tier hält und es streichelt. Demonstrieren Sie ihm, dass ein Tier, mit dem man freundlich umgeht, für gewöhnlich auch freundlich reagiert. Wenn das Kind größer ist als das Tier, können Sie Folgendes betonen: „Du bist schon so groß. Das Kätzchen hat wahrscheinlich Angst vor dir!"
Sehr intensive Ängste	Wenn die Angst des Kindes allzu intensiv ist, sich über eine lange Zeit hinweg hält, sich störend auf den Alltag auswirkt und mit keinem der oben genannten Vorschläge zu reduzieren ist, so hat sie das Ausmaß einer Phobie angenommen. In manchen Fällen stehen Phobien in innerem Zusammenhang mit Familienproblemen; dann ist psychologische Betreuung notwendig, um diesen Ängsten zu begegnen. In anderen Fällen verschwinden Phobien allerdings auch ohne besondere Behandlung.

und sagte „ich habe etwas Schlimmes angestellt". Er schämte sich und hatte Schuldgefühle.

Wenn sich das Selbstkonzept des Kindes besser entwickelt hat, wird es zunehmend *selbstbezogene Emotionen* erleben – Gefühle, die auf einer Verletzung oder einer Bestätigung seines Selbstwertgefühls beruhen (siehe Kapitel 6). Im Alter von drei Jahren stehen komplexe Emotionen ganz klar in Verbindung mit der Selbstevaluation (Lewis, 1995). Dennoch sind Vorschulkinder – da ihre Maßstäbe hinsichtlich Wertvorstellungen und Verhalten noch in Entwicklung begriffen sind – auf Hinweise der Erwachsenen angewiesen, um zu erkennen, wann selbstbezogene Emotionen angebracht sind und wann nicht (Stipek, 1995). Eltern, die dem Kind ständig eine Rückmeldung über seinen Wert und seine Leistung geben („Das hast du aber nicht gut gemacht! Ich dachte, du bist ein braves Mädchen!"), werden Kinder haben, die selbstbezogene Emotionen sehr intensiv erleben – sie empfinden mehr Scham bei Versagen und größeren Stolz nach Erfolgen. Im Gegensatz dazu rufen Eltern, die sich in ihren Aussagen darauf konzentrieren, wie das Verhalten und die Leistung verbessert werden können („du hast das so gemacht; du hättest es besser anders machen sollen"), ein ausgewogeneres und angepassteres Niveau von Scham und Stolz hervor (Lewis, 1998).

Schon in der frühen Kindheit ist intensives Schamgefühl verbunden mit Gefühlen der persönlichen Unzulänglichkeit („Ich bin dumm" oder „Ich bin ganz schlimm") sowie mit Fehlanpassung – innerer Rückzug und Depression –, aber auch ausgeprägter Wut und Aggression auf diejenigen, die an der Scham hervorrufenden Situation beteiligt waren (Lindsay-Hartz, de Rivera, & Mascolo, 1995). Im Gegensatz dazu stehen Schuldgefühle – solange diese unter den richtigen Umständen erlebt werden und sie nicht von Schamgefühlen begleitet sind – in Verbindung mit guter Anpassung, möglicherweise deswegen, weil Schuldgefühle dem Kind helfen, schädigenden Impulsen zu widerstehen. Und wenn das Kind sich tatsächlich danebenbenimmt, motivieren Schuldgefühle dazu, den Schaden wiedergutzumachen und sich in Zukunft rücksichtsvoller zu verhalten (Ferguson et al., 1999; Tangney, 2001).

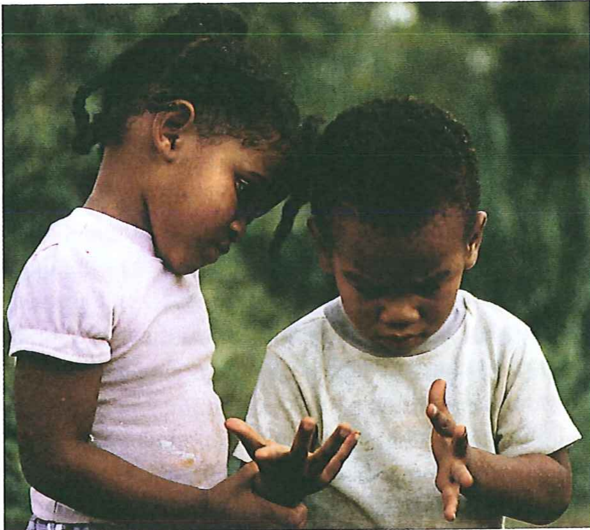
8.3.4 Empathie (Einfühlung)

Noch eine weitere emotionale Fähigkeit nimmt in der frühen Kindheit zu – die *Empathie* oder Einfühlung. Sie dient auch weiterhin als eine wichtige Antriebskraft für **prosoziales** bzw. **altruistisches Verhalten** – Handlungen, die einem anderen Menschen zugute kommen, ohne dass eine Belohnung (erwartet oder unerwartet) für das eigene Selbst dabei erzielt wird (Eisenberg & Fabes, 1998). Im Vergleich mit Krabbelkindern verlassen sich Vorschulkinder mehr auf die Sprache, um ihre empathischen Gefühle zu kommunizieren, eine Veränderung, die darauf schließen lässt, dass die Empathie des Kindes ein höheres Reflexionsniveau erreicht hat. Und während sich die Fähigkeit des Kindes, sich in die Sichtweise anderer hinein zu versetzen, zunehmend verbessert, nehmen auch emphatische Reaktionen zu.

Dennoch folgt aus Empathie, d.h. einem Mitfühlen mit einer anderen Person und einem auf ähnliche Weise Reagieren, nicht unbedingt eine freundliche, hilfreiche Handlung. Bei manchen Kindern eskaliert ein empathisches Mitfühlen mit einem leidenden Erwachsenen oder einem Gleichaltrigen in eigenem persönlichem Stress. In dem Versuch, diese Gefühle zu reduzieren, wird sich das Kind vermehrt auf sich selbst konzentrieren und nicht auf die bedürftige Person. Die Folge ist, dass Empathie in diesem Falle nicht in **Sympathie** mündet, sondern in Gefühle der Besorgnis oder des Mitleide(n)s mit der misslichen Lage eines anderen Menschen.

Ob auf Empathie eine selbstbezogene, irritierte Reaktion folgt oder ob sie in Sympathie und prosoziales Verhalten mündet, hängt vom Temperament ab. Gesellige, selbstbewusste Kinder, die über gute Fähigkeiten der Emotionsregulation verfügen, werden sich einem bedürftigen Menschen eher zuwenden, um zu helfen und zu trösten. Im Gegensatz dazu lassen Kinder, denen es nicht gut gelingt, ihre Gefühle zu regulieren, weniger mitfühlende Sorge und prosoziales Verhalten erkennen (Eisenberg et al., 1996, 1998). Wenn diese Kinder mit einem bedürftigen Menschen konfrontiert werden, lässt ihr Gesichtsausdruck Stress erkennen und sie geraten in körperliche Erregung – sie runzeln die Stirn, beißen sich auf die Lippen, ihre Herzfrequenz steigt und sie reagieren mit einem rapiden Anstieg der Gehirnaktivität in der rechten Hirnhemisphäre (dem Sitz negativer Emotionen) – Reaktionen, die darauf hinweisen, dass sie von ihren Gefühlen überwältigt sind (Miller et al., 1996; Pickens, Field, & Nawrocki, 2001).

Da dies auch bei der emotionalen Selbstregulation der Fall ist, wirkt sich der Einfluss der Eltern auch auf die Empathie und die Sympathie aus. Eltern, die warmherzig und ermutigend auf ihre Kinder reagieren und einfühlsam und mitfühlend auf ihre Kinder im Vorschulalter eingehen, werden Kinder haben, die aller Wahrscheinlichkeit nach auf eine ähnliche



© EASTCOTT/MOMATIUK/THE IMAGE WORKS

Ein fünf Jahre altes Mädchen reagiert empathisch und tröstend auf ihren drei Jahre alten Bruder, der sich den Finger verletzt hat. Sobald sich die Sprachfähigkeit des kleinen Kindes und seine Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen, erweitert hat, treten vermehrt empathische Reaktionen auf und werden zu einer wichtigen Antriebskraft für prosoziales oder altruistisches Verhalten.

besorgte Weise auf die Not anderer reagieren und somit Beziehungen haben werden, die weit in die Adoleszenz und das früher Erwachsenenalter hineinreichen (Eisenberg & McNally, 1993; Koestner, Franz, & Weinberger, 1990). Im Gegensatz dazu wirkt sich ein ärgerlicher, strafender Erziehungsstil schon in frühem Alter negativ auf die Entwicklung von Empathie und Sympathie aus. In einer Studie beobachteten Wissenschaftler körperlich misshandelte Vorschulkinder. Verglichen mit gleichaltrigen, nicht misshandelten Kindern, waren bei ihnen nur selten Anzeichen von Besorgnis und Fürsorge zu erkennen. Stattdessen reagierten sie auf die Traurigkeit eines Kameraden mit Angst, Ärger und körperlichen Angriffen (Klimes-Dougan & Kistner, 1990). Die Reaktionen dieser Kinder ähnelten dem Verhalten ihrer Eltern – beide reagierten unsensibel auf das Leid anderer.

8.4 Beziehungen zu Gleichaltrigen

8.4

Je bewusster sich ein Kind seines eigenen Selbst wird, je effektiver es kommunizieren kann und je besser sein Verständnis der Gedanken und Gefühle anderer wird, desto schneller entwickelt sich auch seine Fähigkeit mit gleichaltrigen Kindern zu interagieren. Kinder im selben Alter bieten Lernerfahrungen, wie sie nirgendwo anders zu bekommen sind. Da sich Peers auf demselben Niveau begegnen, müssen alle Beteiligten Verantwortung übernehmen, ein Gespräch am Laufen zu halten, miteinander zu kooperieren und Ziele für das Spiel zu setzen. Mit Peers entwickeln sich Freundschaften – besondere Beziehungen, gekennzeichnet von Bindung und gemeinsamen Interessen. Lassen Sie uns einen Blick darauf werfen, wie sich die Peerinteraktion im Vorschulalter verändert.

8.4.1 Fortschritte in sozialen Interaktionen unter Gleichaltrigen

Mildred Parten (1932), eine der ersten Wissenschaftlerinnen, die sich mit Interaktionen unter zwei bis fünf Jahre alten Kindern beschäftigt hat, konnte mit zunehmendem Alter des Kindes einen starken Anstieg des gemeinsamen, interaktiven Spiels feststellen. Sie folgerte daraus, dass die soziale Entwicklung sich in einer dreistufigen Sequenz abspielt. Sie beginnt mit einer **nichtsozialen Aktivität** – einem unbeteiligten Verhalten in der Zuschauerrolle sowie dem Alleinspiel. Dies verändert sich hin zum **Parallelspiel**, indem das Kind mit ähnlichen Materialien in der Nähe anderer Kinder spielt, ihr Verhalten aber nicht beeinflusst. Auf dem höchsten Niveau befinden sich



© LAURA DWIGHT

Diese Kinder beschäftigen sich im Parallelspiel. Obwohl sie Seite an Seite sitzen und ähnliche Materialien verwenden, versuchen sie nicht das Verhalten des jeweils anderen zu beeinflussen. Das Parallelspiel bleibt in seinem Vorkommen und seiner Häufigkeit in den Vorschuljahren stabil und lässt sich ebenso häufig beobachten wie die in hohem Maße kooperative Interaktion.

zwei Formen tatsächlicher sozialer Interaktion. Die eine ist das **verbundene Spiel,** bei dem sich Kinder mit unterschiedlichen Aktivitäten beschäftigen, aber untereinander Spielzeug austauschen und das Verhalten des jeweils anderen kommentieren. Die andere Form ist das **kooperative Spiel,** eine fortgeschrittenere Art der Interaktion, bei der sich die Kinder an einem gemeinsamen Ziel ausrichten, wie etwa dem Ausagieren eines Rollenspiels oder dem Bauen einer Burg im Sandkasten.

Neue Ergebnisse zu sozialen Interaktionen unter Gleichaltrigen

Längsschnittliche Ergebnisse lassen erkennen, dass sich diese Formen des Spiels tatsächlich in der von Parten vorgeschlagenen Reihenfolge entwickeln, allerdings zeigte sich keine Entwicklungssequenz, bei der die sich später entwickelnden Formen frühere Formen des Spiels ersetzen (Howes & Matheson, 1992). Stattdessen gibt es während der Vorschuljahre eine Koexistenz aller zuvor genannten Spieltypen. Obwohl nichtsoziale Aktivitäten mit zunehmendem Alter abnehmen, ist das Alleinspiel dennoch unter drei- bis vierjährigen Kindern relativ häufig festzustellen. Sogar im Kindergartenalter nimmt diese Art des Spiels bis zu zwei Drittel der Freispielzeit in Anspruch. Das Alleinspiel und auch das Parallelspiel bleiben zwischen dem dritten und dem sechsten Lebensjahr relativ stabil und lassen sich ebenso häufig beobachten wie die in hohem Maße soziale kooperative Interaktion.

Es ist nun zu verstehen, dass sich die *Art* des Spiels und nicht die Häufigkeit des Allein- und Parallelspiels in der frühen Kindheit verändert. In Studien zum Spiel von Vorschulkindern in Taiwan und den Vereinigten Staaten beurteilten Forscher die *kognitive Reife* des Alleinspiels, des Parallelspiels und des kooperativen Spiels, indem sie die in Tabelle 8.1. aufgezeigten Kategorien anwendeten. In allen diesen von Parten kategorisierten Spieltypen zeigten ältere Kinder ein kognitiv reiferes Verhalten als jüngere Kinder (Pan, 1994; Rubin, Watson, & Jambor, 1978).

Häufig stellen sich Eltern von Kindergartenkindern, die viel allein spielen, die Frage, ob diese sich normal entwickeln. Dazu lässt sich sagen, dass nur *bestimmte Arten* nichtsozialer Aktivitäten, wie etwa zielloses Herumlaufen, Herumstehen in der Nähe Gleichaltriger und funktionales Spiel, das gekennzeichnet ist von unreifen, sich ständig wiederholenden Bewegungen,



Diese Kinder arbeiten zusammen bei dem Versuch, die Waage im Gleichgewicht zu halten. Dies ist eine fortgeschrittene Form der Interaktion, die sich kooperatives Spiel nennt. Je älter sie werden, desto häufiger kooperieren Kindergartenkinder miteinander, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen.

Grund zur Sorge geben. Kinder, die sich auf diese Weise verhalten, sind zumeist in ihrem Temperament gehemmte Vorschulkinder, die es noch nicht gelernt haben, ihr hohes Ausmaß an sozialen Ängsten zu regulieren. Häufig haben die Eltern ihre Kinder allzu sehr behütet, anstatt sie zu ermutigen, auf andere Kinder zuzugehen (Burgess et al., 2001).

Allerdings haben nicht alle Vorschulkinder, die nur wenig Interaktion mit Gleichaltrigen zeigen, soziale Ängste. Im Gegenteil, die meisten von ihnen genießen es, allein zu spielen, was durchaus als positiv und konstruktiv zu bewerten ist. Kindergärtnerinnen ermutigen dieser Art von Spiel, wenn sie Zeichenmaterial zur Verfügung stellen, Puzzlespiele und Spielzeug zum Bauen. Kinder, die mit dieser Art Aktivitäten viel Zeit verbringen, weisen keinerlei Fehlanpassungen auf (Rubin & Coplan, 1998). Es sind normalerweise intelligente Kinder, die gutes Sozialverhalten an den Tag legen, wenn sie mit Gleichaltrigen spielen.

Kulturelle Unterschiede

Die Interaktionen unter Gleichaltrigen in kollektivistischen Gesellschaften nimmt andere Formen an als in individualistischen Kulturen. So spielen beispielsweise Kinder in Indien zumeist in großen Gruppen, die ein hohes Kooperationsniveau verlangen. Der größte Teil ihres Verhaltens in soziodramatischen

Rollenspielen und anderem frühen Spiel ist imitativ, besteht im Einklang mit den anderen Kindern und schließt engen Körperkontakt ein. In einem Spiel, das sich „Bhatto Bhatto" nennt, agieren die Kinder ein Skript aus, bei dem es darum geht, auf den Gemüsemarkt zugehen. Dabei berühren sie einander an Ellenbogen und Händen, während sie so tun, als ob sie gerade besonders schmackhaftes Gemüse auseinander schneiden und den anderen probieren lassen (Roopnarine et al., 1994).

Auch die kulturellen Überzeugungen, wie wichtig Spielen für Kinder ist, wirken sich auf die Beziehungen unter Gleichaltrigen aus. Erwachsene, die das Spiel als bloße Unterhaltung betrachten, werden kaum diese Art der Rollenspiele unterstützen und ermutigen, im Gegensatz zu Erwachsenen, die um den kognitiven Wert und den sozialen Nutzen dieser Spiele wissen (Farver & Wimbarti, 1995). Koreanisch-amerikanische Eltern, die Ausdauer bei der Erledigung von Aufgaben als notwendige Grundlage für das Lernen betrachten, haben für gewöhnlich Vorschulkinder, die weniger Zeit mit gemeinsamem Symbol- und Rollenspielen verbringen als kaukasisch-amerikanische Kinder im selben Alter, stattdessen aber mehr Zeit in das unbeteiligte Parallelspiel investieren (Farver, Kim, & Lee, 1995).

Es sei noch einmal an die Beschreibung der Maya-Vorschulkinder in Kapitel 7 erinnert. Eltern bei den Maya fördern das Spiel ihrer Kinder nicht und wenn es wichtige kulturelle Aktivitäten beeinträchtigt, versuchen sie auch, die Kinder davon abzubringen.



Diese Cousinen spielen bei einer Familiengeburtstagsfeier in einem Dorf in Zentralindien ein kompliziertes Klatschspiel, das sich „Chapte" nennt. Bei diesem Spiel klatschen die Kinder im Einklang miteinander, wobei das Klatschen im Verlauf des Spiels immer schneller wird. Mit dem Spiel wird ein Gedicht aufgesagt, das aus elf Versen besteht, die den gesamten Lebenszyklus beschreiben, und damit endet, dass sich die Mädchen in Geister verwandeln. Beendet wird das Spiel, indem die Mädchen die Possen eines furchterregenden Geistes nachahmen. Das Spiel reflektiert den Wert, der in ihrer Kultur auf harmonische Abläufe innerhalb der Gruppe gelegt wird.

Tabelle 8.1

Die Entwicklungssequenz der kognitiven Spielkategorien

Spielkategorie	Beschreibung	Beispiele
Funktionales Spiel	Einfache, sich wiederholende motorische Bewegungen unter Verwendung von Objekten oder ohne Objekte. Besonders häufig in den ersten beiden Lebensjahren.	Im Zimmer herumrennen, Plastillin oder Ton kneten, ohne etwas daraus formen zu wollen, ein Auto hin- und herrollen.
Konstruktives Spiel	Etwas schaffen oder konstruieren. Besonders häufig zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr.	Ein Haus aus Bauklötzen bauen, ein Bild malen, ein Puzzle legen.
Symbolisches Spiel oder Als-ob-Spiel	Alltägliche oder auch erfundene Rollen ausagieren. Besonders häufig zwischen dem zweiten und dem sechsten Lebensjahr.	Mutter-Vater-Kind oder Schule oder Polizei spielen sowie das Ausagieren von Charakteren aus Büchern und Fernsehen.

Quelle: Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983.

Obwohl diese Kinder nur wenig Zeit mit dem Als-ob-Spiel verbringen, sind sie dennoch sozial kompetent (Gaskins, 2000). Möglicherweise ist das soziodramatische Spiel unseres westlichen Kulturkreises mit seinem teilweise komplizierten Material und ausgedehnten Themenkreisen besonders wichtig für die soziale Entwicklung in Gesellschaften, in denen die Welt des Kindes und die des Erwachsenen sich unterscheiden. In Kulturkreisen, in denen Kinder schon in frühem Alter an den Aktivitäten der Erwachsenen teilnehmen, ist diese Art des Spiels wohl weniger bedeutsam.

8.4.2 Erste Freundschaften

Wenn Vorschulkinder miteinander interagieren, bilden sich die ersten Freundschaften, die als ein wichtiger Kontext für die emotionale und soziale Entwicklung dienen. Nehmen Sie sich einen Moment Zeit, um zu notieren, was das Wort *Freundschaft* für Sie bedeutet. Sie haben wahrscheinlich an eine Beziehung gedacht, die aus Kameradschaft, Gemeinsamkeiten und dem Verstehen der Gedanken und Gefühle des jeweils anderen sowie der gegenseitigen Fürsorge in Zeiten der Not besteht. Reife Freundschaften überdauern die Zeit und bleiben auch bestehen, wenn hin und wieder Konflikte zu lösen sind

Schon das Vorschulkind ist sich der Einzigartigkeit seiner Freundschaften bewusst. Kinder in diesem Alter wissen, dass ein Freund jemand ist, „der dich mag", und mit dem man viel Zeit im gemeinsamen Spielen verbringt (Youniss, 1980). Trotzdem sind ihre Ideen hinsichtlich Freundschaften noch alles andere als reif. Kinder im Alter von vier bis sieben Jahren definieren Freundschaften als lustvolles Spiel und als das Teilen von Spielzeug. Somit haben die Freundschaften noch nicht die langfristige, die Zeit überdauernde Qualität, die auf gegenseitigem Vertrauen basiert (Selman, 1980). In der Tat kann man von einem Kindergartenkind an einem Tag zu hören bekommen: „Mark ist mein bester Freund", wenn beide gerade gut miteinander zurechtkommen. Am nächsten Tag wird man genau das Gegenteil zu hören bekommen: „Mark, du bist gar nicht mein Freund!", wenn sich ein Streit ergeben hat, der sich nicht sofort auflösen lässt.

Trotzdem sind die Interaktionen zwischen den kleinen Freunden einzigartig. Vorschulkinder lassen bei Kindern, die sie als ihre Freunde betrachten, doppelt so viel Verstärkung erkennen – in Form von Begrüßungen, Lob und Einwillligungsbereitschaft – und sie bekommen von ihnen auch mehr. Freunde drücken sich zudem auch emotionaler aus – sie reden, lachen und sehen sich öfter an, als dies bei Kindern der Fall ist, die sich nicht als Freunde betrachten (Hartup & Stevens, 1999; Vaughn et al., 2001). Zudem bieten Freundschaften in der frühen Kindheit soziale Unterstützung. Wenn Kinder mit ihren Freunden die Kindergartenjahre beginnen oder es ihnen leicht fällt, neue Freunde zu gewinnen, gelingt auch die Anpassung in der Schule wesentlich besser (Ladd & Price, 1987; Ladd, Birch, & Buhs, 1999). Durch Freundschaften scheinen sich Kinder auf eine Weise in ihre Lernumgebung zu integrieren, die sowohl die akademische wie auch die soziale Kompetenz fördert.

8.4.3 Der Einfluss der Eltern auf die frühen Beziehungen u[illegible] Gleichaltrigen

Im Familienumfeld erlernen die Kinder die ersten Fertigkeiten für den Umgang mit ihren Peers. Eltern beeinflussen die Interaktion ihrer Kinder mit Gleichaltrigen sowohl auf *direkte* Weise, durch den Versuch einer Einflussnahme auf die Beziehungen der Kinder untereinander, wie auch *indirekt* durch ihren Erziehungsstil und ihr eigenes Spielverhalten (Ladd & Pettit, 2002).

Direkte Einflussnahme der Eltern

Kinder in den Vorschuljahren, deren Eltern es ihnen ermöglichen, häufig mit ihren Freunden zu spielen, werden über ein größeres Netzwerk von Freunden verfügen und im sozialen Umgang geübter sein (Ladd, LeSieur, & Profilet, 1993). Indem die Eltern Möglichkeiten für das gemeinsame Spiel schaffen, zeigen sie ihren Kindern, wie sie selbst Kontakte zu Gleichaltrigen initiieren können. Außerdem stehen sie ihren Kindern mit Rat und Tat beiseite und vermitteln ihnen, wie sie sich anderen Menschen gegenüber verhalten sollten. Ihre aus Erfahrung erwachsenen Vorschläge, wie sich Probleme unter Gleichaltrigen lösen lassen – zum Beispiel der Umgang mit Konflikten oder dass gegenseitiges Aufstacheln vermieden werden sollte oder auch der Besuch einer Spielgruppe –, wirken sich auf die soziale Kompetenz und die Peerakzeptanz des Vorschulkindes aus (Laird et al., 1994; Mize & Pettit, 1997).


© CREWS/THE IMAGE WORKS

Eltern können die Fähigkeiten ihrer Kinder zur Interaktion mit Gleichaltrigen beeinflussen, indem sie Ratschläge geben, anleiten und selbst ein Beispiel dafür sind, wie man sich in bestimmten Situationen verhalten sollte. Dieser Vater zeigt seinem dreijährigen Sohn, wie man bei einer Geburtstagsfeier ein Geschenk überreicht.

Indirekte Einflussnahme der Eltern

Vieles am elterlichen Verhalten ist darauf ausgerichtet, die Interaktionen unter Kindern zu fördern und wird sich häufig auch auf deren Beziehungen untereinander auswirken. So konnte zum Beispiel eine sichere Bindung zu den Eltern in Beziehung gebracht werden mit aufeinander eingehende, harmonische Interaktionen unter Gleichaltrigen (Bost et al., 1998; Schneider, Atkinson, & Tardif, 2001). Der emotional expressive und unterstützende Kommunikationsstil, der auch zur Bindungssicherheit beiträgt, ist hierfür wohl verantwortlich. In mehreren Studien konnten Zusammenhänge festgestellt werden zwischen in hohem Maße involvierten, emotional positiven Eltern-Kind-Konversationen und dem prosozialen Verhalten des Kindes sowie positiven Peerbeziehungen (Clark & Ladd, 2000; Lindsey & Mize, 2000).

Manche Kinder haben schon in den Vorschuljahren große Schwierigkeiten in ihren Beziehungen zu Gleichaltrigen. Ein solches Kind war Robbie in der Kindergartengruppe. Sein forderndes, aggressives Verhalten bewirkte, dass andere Kinder ihn nicht mochten. Wo immer er auch zu finden war, hörte man Kommentare wie „Robbie hat unseren Turm kaputtgemacht“ oder „Robbie hat mich ohne Grund gehauen“. Es wird noch mehr darüber zu erfahren sein, wie der Erziehungsstil der Eltern zu Robbies Problemen mit seinen Peers beitrug, wenn im nächsten Abschnitt die moralische Entwicklung besprochen wird.

Prüfen Sie sich selbst ...

Rückblick
Welches sind bei Kindern, die viel allein spielen, die entscheidenden Faktoren, ob ein Kind später Anpassungsprobleme entwickelt oder ob es sich in die Gesellschaft einfügt und im sozialen Umgang gut zurechtkommt?

Anwendung
Lesen Sie noch einmal die Beschreibung des Streits zwischen Leon und seinem Freund zu Beginn des Kapitels. Geben Sie auf der Basis ihres jetzigen Wissensstandes zur Entwicklung des Selbst eine Begründung, warum es eine gute Idee von der Erzieherin war, den Streit aufzulösen, indem Sie den Kindern zusätzliche Bälle gab, damit beide Jungen damit spielen konnten.

Zusammenhänge
Wie wirkt sich die emotionale Selbstregulierung auf die Entwicklung von Empathie und Sympathie aus? Warum sind diese emotionalen Fähigkeiten von grundlegender Bedeutung für positive Beziehungen unter Gleichaltrigen?

Zusammenhänge
Nennen Sie Möglichkeiten, wie Eltern zu einem positiven Selbstwertgefühl ihrer Kinder beitragen können sowie zur emotionalen Regulationsfähigkeit, zu Entwicklung komplexer Emotionen, zu Empathie und Sympathie und zu Interaktionen unter Peers. Können Sie ein bestimmtes Muster erkennen? Erläutern Sie.

Prüfen Sie sich selbst ...

8.5 Grundlagen der Moralentwicklung

Kinder lassen in ihren Unterhaltungen jede Menge Beispiele für ein sich entwickelndes Moralgefühl erkennen. Bei Erreichen des zweiten Lebensjahres wird ein Kind mit Stress auf Handlungen reagieren, die entweder aggressiver Natur sind oder auf eine andere Weise Schaden anrichten können, und sie werden Wörter verwenden, die ihr Verhalten als „gut“ oder

„schlecht" beurteilen (Kochanska, Casey, & Fukumoto, 1995).

Erwachsene nehmen Notiz von den sich entfaltenden Fähigkeiten des Kindes, Recht von Unrecht zu unterscheiden. Manche Kulturen haben in ihrer Sprache dafür besondere Wörter. Die Utku im Hudson Bay sagen, dass das Kind „ihuma" (Vernunft) entwickelt. Die Menschen auf den Fidschi-Inseln glauben, dass „vakayalo" (Verstand) auftaucht. Die Eltern reagieren darauf, indem sie ihre Kinder für ihr eigenes Verhalten zunehmend zur Verantwortung ziehen (Kagan, 1998). Gegen Ende der frühen Kindheit können Kinder schon eine ganze Menge moralischer Regeln aufzählen wie etwa „Du darfst nichts nehmen, ohne vorher zu fragen" oder „Sag die Wahrheit!". Außerdem argumentieren sie über Fragen der Gerechtigkeit, zum Beispiel, wenn sie sagen: „Du durftest das letzte Mal hier sitzen, jetzt bin ich dran" oder „Das ist nicht fair. Er hat mehr bekommen!"

Alle Theorien moralischer Entwicklung erkennen an, dass das Gewissen in der frühen Kindheit entsteht. Und die meisten stimmen darin überein, dass die Moral des Kindes zunächst eine durch Erwachsene *extern kontrollierte* ist. Nach und nach wird diese durch *innere Standards* reguliert, indem die von Erwachsenen übermittelten Handlungsanweisungen und Begründungen internalisiert werden. Moralisch empfindende Menschen tun nicht nur das Richtige, wenn Autoritätspersonen zugegen sind, sondern sie tun das aufgrund ihrer mitfühlenden Fürsorge für andere Menschen und aufgrund ihrer eigenen Prinzipien guten Verhaltens, denen sie in einem breiten Spektrum von Situationen gerecht werden (vgl. Eckensberger, 1998).



© NANCY SHEEHAN

Eine Lehrerin wendet induktive Disziplin an, um einem Kind die Auswirkungen seines Fehlverhaltens auf andere zu erklären. Induktion unterstützt die Entwicklung des Gewissens, indem klargestellt wird, wie das Kind sich zu verhalten hat, Empathie und Sympathie ermutigt werden und versucht wird, dem Kind ein Verständnis für die Gründe der elterlichen Erwartungen zu vermitteln.

Obwohl alle wichtigen Theorien eine gewisse Übereinstimmung zeigen, betonen sie doch jeweils einen anderen Aspekt der Moral. Die Psychoanalyse legt ihr Hauptaugenmerk auf die *emotionale Seite* der Entwicklung des Gewissens – insbesondere auf die Identifikation und das Schuldgefühl als Antriebskräfte guten Verhaltens. Die soziale Lerntheorie konzentriert sich auf das *moralische Verhalten* und darauf, wie es durch Verstärkung und Modellbeobachtung gelernt wird. Die Sichtweise der kognitiven Entwicklung betont das Denken – die Fähigkeit des Kindes, vernünftig über Gerechtigkeit und Fairness nachzudenken.

8.5.1 Die psychoanalytische Sichtweise

Sie werden sich an die Erklärung etwas weiter vorn in diesem Kapitel erinnern: nach Freud entwickeln Kinder ein Über-Ich oder Gewissen, indem sie sich mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil *identifizieren*, dessen moralische Standards sie internalisieren. Kinder gehorchen ihrem Über-Ich, um *Schuldgefühl* zu vermeiden, eine schmerzhafte Emotion, die jedesmal auftaucht, wenn eine Versuchung besteht, sich falsch zu verhalten. Die moralische Entwicklung, so glaubte Freud, sei im Alter von fünf bis sechs Jahren gegen Ende der phallischen Phase so gut wie abgeschlossen.

Heutzutage stimmen die meisten Wissenschaftler mit den Ausführungen Freuds hinsichtlich der Entwicklung des Gewissens nicht mehr überein. Angst vor Strafe und der Verlust der elterlichen Zuneigung werden als Antriebskräfte für die Entwicklung des Gewissens und des moralischen Verhaltens betrachtet (Kochanska, 1993; Tellings, 1999). Dennoch neigen Kinder, deren Eltern häufig Drohungen, Befehle oder körperliche Gewalt anwenden, oft dazu, Regeln zu brechen, und lassen auch kaum Schuldgefühl erkennen, wenn sie anderen Schaden zufügen. Im Falle von Liebesentzug – so etwa, wenn Eltern sich weigern, mit ihrem Kind zu sprechen, oder dem Kind deutlich machen, dass sie es nicht mögen – reagieren Kinder zumeist mit einem hohen Ausmaß an Selbstvorwürfen für ihr Fehlverhalten. Gedanken, die dabei in ihnen vorgehen, sind zum Beispiel: „Ich bin für überhaupt

nichts zu gebrauchen" oder „Niemand hat mich lieb". Mit der Zeit versuchen diese Kinder sich selbst vor den überwältigenden Schuldgefühlen zu schützen, indem sie sämtliche Emotionen verleugnen, wenn sie etwas verkehrt gemacht haben. Auf diese Art und Weise entwickeln die Kinder auch ein schwaches Gewissen (Kochanska, 1991; Zahn-Waxler et al., 1990).

Im Gegensatz dazu gibt es eine besondere Art der Disziplinierung, die sich **erklärende Erziehungsmaßnahmen** nennt. Sie hilft dem Kind, Gefühle wahrzunehmen, dadurch dass ihm die Auswirkungen seines Fehlverhaltens auf andere vermittelt werden. So könnte beispielsweise ein Elternteil sagen: „Wenn du ihn noch weiter schubst, wird er hinfallen und weinen." Oder: „Sie ist so traurig, weil du ihr ihre Puppe nicht wiedergibst" (Hoffman, 2000). Wenn die Erklärung mit dem Verständnisniveau des Kindes in Einklang steht, kann Induktion schon im Alter von zwei Jahren ein effektives Erziehungsmittel darstellen. Vorschulkinder, deren Eltern Induktion anwenden, machen den durch ihr Fehlverhalten verursachten Schaden eher wieder gut und zeigen auch häufiger prosoziales Verhalten (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, & King, 1979).

Der durch eine erklärende Erziehungsmaßnahme erzielte Erfolg liegt möglicherweise darin begründet, dass das Kind motiviert wird, aktiv den moralischen Regeln Folge zu leisten (Turiel, 1998). Wie kommt das? Zum einen wird dem Kind durch eine erklärende Erziehungsmaßnahme vermittelt, wie es sich zu verhalten hat, sodass diese Information auch in zukünftigen Situationen angewendet werden kann. Zum anderen wird dem Kind gezeigt, wie sich seine Handlungen auf andere auswirken, wodurch die Eltern das Kind zu Empathie und Sympathie ermutigen. Dies wiederum fördert prosoziales Verhalten (Krevans & Gibbs, 1996). Außerdem wird das Kind ermutigt, moralische Standards zu internalisieren, da ihm begründet wird, warum es sein Verhalten ändern sollte, und diese Gründe auch sinnvoll sind. Im Gegensatz dazu bewirkt Disziplin, die vorwiegend mit Androhung von Strafe oder Liebesentzug arbeitet, dass Kinder ängstlich und furchtsam werden und es ihnen nicht möglich ist, klar genug zu denken, um in der betreffenden Situationen selbst herauszufinden, wie es am besten handeln sollte. Diese Art der Erziehungspraktiken eignen sich nicht dazu, dem Kind zu helfen, moralische Regeln zu internalisieren.

Freuds Theorie legt den Eltern eine große Bürde auf, da sie sicherstellen müssen, dass ihre disziplinarischen Maßnahmen bewirken, dass ihre Kinder ein internalisiertes Gewissen entwickeln. Obwohl angemessene Disziplin ausgesprochen wichtig ist, können sich auch die Eigenschaften der Kinder auf die Erziehungspraktiken der Eltern auswirken. Zwillingsstudien deuten an, dass für die Empathie ein geringfügiger Vererbungsanteil anzunehmen ist (Zahn-Waxler et al., 2001). Ein einfühlsames Kind benötigt weniger Machtausübung und reagiert besser auf erklärende Erziehung. Im Kasten „Biologie und Umwelt" sind neuere Ergebnisse zur Entwicklung von Temperament und Gewissen zusammengestellt.

Obwohl wenig für die Ideen Freuds zur Gewissensentwicklung spricht, hatte er dennoch in dem einen Punkt Recht, dass Schuldgefühle wichtige Antriebskräfte für moralisches Handeln darstellen. Auf Empathie gründende Schuldgefühle zu induzieren (der Ausdruck persönlicher Verantwortlichkeit und Reue wie „Es tut mir leid, dass ich ihm wehgetan habe!"), indem man dem Kind vermittelt, dass und auf welche Weise sein Verhalten Schaden anrichtet, ist eine Möglichkeit, wie man Kinder beeinflussen kann, ohne Zwang anzuwenden. Reaktionen auf Empathie beruhender Schuldgefühle korrelieren durchgehend mit der Beendigung schädigender Handlungen, dem Wiedergutmachen von angerichtetem Schaden und prosozialem Verhalten (Baumeister, 1998). Schuldgefühle sind aber nicht die einzige Antriebskraft, die uns dazu bewegen, moralisch zu handeln. Darüber hinaus ist, konträr zu den Überzeugungen Freuds, die moralische Entwicklung mit dem Ende der frühen Kindheit nicht abgeschlossen. Es handelt sich hier um einen kontinuierlichen Prozess, der sich bis in das Erwachsenenalter hineinzieht.

8.5.2 Die soziale Lerntheorie

Die soziale Lerntheorie betrachtet das moralische Bewusstsein nicht als einen besonderen psychischen Bereich mit einem eigenen Entwicklungsweg. Nach der sozialen Lerntheorie wird moralisches Verhalten genauso erworben wie alle anderen Reaktionsmuster auch: durch Verstärkung und Modellierung.

Die Bedeutung der Modellierung

Operante Konditionierung – auf das positive Verhalten des Kindes folgt eine Verstärkung in Form von Anerkennung, Zuneigung und anderen Belohnungen – allein genügt nicht, damit Kinder moralische Reak-

Biologie & Umwelt: Das Temperament und die Entwicklung des Gewissens bei Kleinkindern

Als ihre Mutter sie scharf anfuhr, weil sie beim Spielen in der Badewanne Wasser auf dem Boden geschüttet hatte, brach die dreijährige Katherine in Tränen aus. Katherine, ein ängstliches sensibles Kind, war so verstört, dass ihre Mutter 10 Minuten brauchte, um sie wieder zu beruhigen. Am nächsten Tag beobachtete Katherines Mutter, wie die Nachbarin geduldig ihren dreijährigen Sohn darum bat, im Garten keine Tulpen abzupflücken. Alex, ein aktives, abenteuerlustiges Kind, hörte nicht auf sie. Als er eine weitere Tulpe abriss, packte ihn seine Mutter, schimpfte ihn mit lauter Stimme aus und trug ihn ins Haus. Alex reagierte darauf mit Strampeln, Schlagen und lautem Gebrüll: „Lass mich runter, lass mich runter!"

Was erklärt die sehr unterschiedlichen Reaktionen von Katherine und Alex auf die strenge elterliche Disziplin? Grazyna Kochanska (1995) konnte aufzeigen, dass das Temperament eines Kindes einen Einfluss hat auf die elterlichen Erziehungspraktiken, die am besten die Verantwortlichkeit und das Mitgefühl für andere fördern. Sie fand heraus, dass bei zwei- bis dreijährigen Kindern, die in ihrem Temperament eher schüchtern und gehemmt sind, eine sanfte Art der mütterlichen Disziplin – vernünftige Begründungen, höfliche Bitten, Vorschläge und Ablenkungsversuche – auf eine Entwicklung des Gewissens im Alter von fünf Jahren schließen ließ; dies wurde beurteilt aufgrund von Verzicht auf Mogeln bei Spielen und aufgrund von ergänzten Geschichten über Moralfragen und prosoziales Verhalten (wie kein Spielzeug nehmen oder einem verletzten Kind helfen). Im Gegensatz dazu konnten bei relativ furchtlosen, impulsiven Kindern keinerlei Korrelationen festgestellt werden zwischen wildem erzieherischen Verhalten und ihrer Moralentwicklung. Stattdessen zeigte sich, dass sich aufgrund einer sicheren Bindung zur Mutter eine reife Gewissensbildung vorhersagen ließ (Fowles & Kochanska, 2000; Kochanska, 1997).

Gemäß Kochanska, fühlen sich gehemmte Kinder, die zu ängstlichen Reaktionen neigen, sehr leicht von strengen Erziehungsmaßnahmen überwältigt. Sanfte, geduldige Taktiken genügen bei diesen Kindern zumeist völlig, um sie dazu zu motivieren, die von den Eltern vorgegebenen Regeln anzunehmen. Impulsive Kinder dagegen, wie etwa Alex, reagieren unter Umständen nicht so leicht auf sanfte Interventionen, die normalerweise genügend Unwohlsein bereiten, um die Ausbildung eines starken Gewissens zu fördern. Dennoch führt auch häufige Gewaltanwendung kaum zum Ziel, denn Methoden dieser Art rufen im Kind eher Wut und Widerstand hervor und wirken sich somit in ihren Auswirkungen negativ auf die innere Verarbeitung der elterlichen Botschaften aus.

Warum findet sich eine direkte Korrelation zwischen einer sicheren Bindungsqualität und einer positiven Gewissensentwicklung bei nichtängstlichen Kindern? Kochanska ist der Meinung, dass bei Kindern, die so wenig mit Angst reagieren, dass normalerweise effektive Erziehungsmaßnahen auf unfruchtbaren Boden fallen, die sichere Bindung zu den Bezugspersonen eine alternative Grundlage für die Ausbildung eines Gewissens darstellt. Die Bindung motiviert Kinder, die kaum mit negativen Emotionen auf Erziehungsmaßnahmen reagieren, die Regeln der Eltern anzunehmen, um das Band der Zuneigung und der Kooperation mit den Bezugspersonen aufrechtzuerhalten.

Um die frühe Moralentwicklung ihres Kindes optimal zu fördern, sollten Eltern ihre Erziehungspraktiken auf das Temperament ihres Kindes abstimmen. In Katherines Fall wäre wohl eine sanft korrigierende Aussage völlig ausreichend, um beim Kind das gewünschte Verhalten zu erreichen. Bei Alex wäre es notwendig, auf eine einfühlsame Beziehung hinzuarbeiten, in der das Kind sich aufgehoben fühlt. Diese Grundlage sollte in Zeiten gelegt und stabilisiert werden, in denen sich das Kind angemessen verhält. Obwohl die Eltern von Alex häufiger Bestrafung anwenden müssen und diese wohl auch strenger ausfallen wird als bei Katherine, wäre es doch bei beiden Kindern kontraproduktiv, wollte man die aufgestellten Regeln mit Gewalt durchsetzen. Erinnern diese Ergebnisse Sie an das Konzept der guten Passung, das wir in Kapitel 6 schon diskutiert haben? Gehen Sie noch einmal zurück zu Seite 251, um sich die Zusammenhänge zu vergegenwärtigen.

tionsmuster erlernen. Um ein bestimmtes Verhalten verstärken zu können, musste dieses zunächst spontan auftauchen. Trotzdem sind prosoziale Handlungen, etwa mit anderen teilen, Hilfeleistung bieten oder einen traurigen Spielkameraden trösten, nicht häufig genug, dass Verstärkung eine Erklärung für die rasche Entwicklung prosozialen Verhaltens in der frühen Kindheit wäre. Wissenschaftler, die die soziale Lerntheorie vertreten, sind der Meinung, dass Kinder moralisches Handeln vor allem durch *Modelllernen* erwerben, in-

dem sie angemessenes, prosoziales Verhalten anderer Menschen beobachten und imitieren (Bandura, 1977; Grusec, 1988). Wenn Kinder einmal ein moralisches Reaktionsmuster angenommen haben, wie etwa mit anderen zu teilen oder die Wahrheit zu sagen, kann durch Verstärkung in Form von Lob ihre Häufigkeit erhöht werden (Mills & Grusec, 1989).

Viele Untersuchungen haben gezeigt, dass Vorbilder, die sich hilfreich oder freigiebig verhalten, die prosozialen Reaktionen kleiner Kinder verstärken. Die folgenden Merkmale von Vorbildern beeinflussen die Bereitschaft des Kindes, dieses Verhalten zu imitieren:

- *Warmherzigkeit und eine Bereitschaft auf andere Menschen zu reagieren.* Vorschulkinder kopieren prosoziale Handlungen eher von einem warmherzigen und offenen Erwachsenen als von jemandem, der sich kalt und distanziert gibt (Yarrow, Scott, & Waxler, 1973). Warmherzigkeit scheint zu bewirken, dass Kinder aufmerksamer und empfänglicher auf das Vorbild reagieren und zeigen damit schon prosoziale Reaktionen.

- *Kompetenz und Stärke.* Kinder bewundern kompetente, starke Vorbilder, die sie imitieren können, und neigen daher auch dazu, sich derartige Vorbilder auszusuchen. Das ist auch der Grund, dass sie besondere Bereitschaft zeigen, das Verhalten älterer Kameraden und Erwachsener zu imitieren (Bandura, 1977).

- *Widerspruchsfreie Aussagen und Verhaltensmuster.* Wenn Vorbilder das eine sagen und etwas ganz anderes tun – beispielsweise, wenn jemand sagt: „Es ist wichtig, anderen zu helfen", dann aber selbst nur sehr selten hilfreich handelt –, werden Kinder für gewöhnlich den weniger hohen Standard wählen, das heißt das Verhalten, das der Erwachsene an den Tag legt (Mischel & Liebert, 1966).

Vorbilder haben den meisten Einfluss in den Vorschuljahren. Gegen Ende der frühen Kindheit werden Kinder, die in der Vergangenheit weitgehend fürsorgliche Erwachsene um sich gehabt haben, sich prosozial verhalten, unabhängig davon, ob ein Vorbild vorhanden ist oder nicht. Zu dieser Zeit haben sie die prosozialen Regeln durch wiederholtes Beobachten und die Ermutigung anderer schon internalisiert (Mussen & Eisenberg-Berg, 1977).

Auswirkungen von körperlicher Strafe

Viele Eltern sind sich bewusst, dass Anschreien, Ohrfeigen oder Prügel für das Fehlverhalten eines Kindes ineffektive Erziehungsmethoden sind. Scharfe Zurechtweisungen oder körperliche Gewaltanwendung, um ein Kind von etwas zurückzuhalten oder es zu etwas zu bewegen, sind nur gerechtfertigt, wenn sofortiger Gehorsam absolute Notwendigkeit ist – so zum Beispiel, wenn ein dreijähriges Kind gerade dabei ist, auf eine befahrene Straße zu laufen. In der Tat werden die meisten Eltern unter Bedingungen wie dieser zu solch energischen Erziehungsmethoden greifen. Wenn es sich allerdings darum dreht, langfristige Ziele zu erreichen, wie etwa freundlicher Umgang mit anderen Menschen, werden die meisten Erwachsenen eher auf Warmherzigkeit und vernünftige Argumente zurückgreifen (Kuczynski, 1984). Machtausübung in Kombination mit vernünftigen Argumenten wird häufiger angewendet, wenn es sich bei dem Fehlverhalten um schwerwiegende Handlungen wie Lügen oder Stehlen handelt (Grusec & Goodnow, 1994).

Wenn Bestrafung zu häufig angewendet wird, führt sie lediglich zu momentaner Einwilligung, aber nicht zu einer bleibenden Veränderung im Verhalten des Kindes. Robbies Eltern beispielsweise bestraften und schlugen ihn häufig, brüllten ihn an und kritisierten an ihm herum. Für gewöhnlich verhielt sich Robbie später genauso inakzeptabel wie vor der Strafe, sobald seine Eltern nicht mehr in der Nähe waren und er daher nichts mehr zu befürchten hatte. Je mehr körperliche Bestrafung Kinder erfahren, desto wahrscheinlicher ist eine Depression, antisoziales Verhalten und schlechte schulische Leistungen in der Zukunft (Brezina, 1999; Gershoff, 2002).

Harte Bestrafung hat zudem unerwünschte Nebeneffekte. Wenn Eltern ihre Kinder schlagen, so tun sie dies häufig in Reaktion auf die Aggressionen des Kindes (Holden, Coleman, & Schmidt, 1995). Mit körperlicher Bestrafung wird dem Kind aber wiederum Aggression demonstriert. Gleichzeitig lernen Kinder, die häufig auf diese Art und Weise bestraft werden sehr schnell, den strafenden Erwachsenen zu meiden. Diese Erwachsenen haben daher in der Folge wenig Möglichkeiten, dem Kind wünschenswertes Verhalten beizubringen. Da körperliche Bestrafung dem

Fehlverhalten des Kindes temporär Einhalt gebietet, „funktioniert“ diese Art des Strafens, indem sie dem Erwachsenen sofortige Entlastung bietet, wodurch Erziehungsmaßnahmen wie diese sich selbst verstärken. Aus diesem Grunde wird ein zu körperlicher Bestrafung neigender Erwachsener das Kind mit der Zeit immer häufiger auf diese Weise strafen. Es ergibt sich eine Handlungskette, die sich in einer Spirale abwärts zu schwerwiegenden Misshandlungen hin entwickeln kann.

Aus der Sicht dieser Ergebnisse gibt die weite Verbreitung körperlicher Züchtigung unter nordamerikanischen Eltern Anlass zur Sorge. Eine Erhebung bei einer repräsentativen Stichprobe amerikanischer Haushalte zeigte, dass körperliche Züchtigung vom Säuglingsalter bis zum Alter von fünf Jahren ansteigt und dann abfällt, der Gesamtwert über alle Altersstufen hinweg dennoch sehr hoch ist (siehe Abbildung 8.1). In ähnlicher Weise konnte festgestellt werden, dass über 70 % kanadischer Eltern zugeben, dass sie ihre Kinder schon geohrfeigt oder geschlagen haben (Durrant, Broberg, & Rose-Krasnor, 2000; Straus & Stewart, 1999).

Alternativen zu harter (körperlicher) Bestrafung

Alternativen zu Kritik, Ohrfeigen und Prügel können die unerwünschten Nebeneffekte von Bestrafung reduzieren. Eine Vorgehensweise, die sich altmodisch „Stubenarrest“ nannte und heute manchmal als **„verordnete Auszeit“** bezeichnet wird, entfernt das Kind aus dem augenblicklichen Szenario – zum Beispiel, indem es in sein Zimmer geschickt wird –, bis es die Bereitschaft zeigt, sich angemessen zu verhalten. Eine derartige Auszeit ist sehr nützlich, wenn das Kind außer Rand und Band geraten ist (Betz, 1994). Für gewöhnlich sind nur wenige Minuten notwendig, um eine Verhaltensänderung zu bewirken, zudem bietet eine derartige Maßnahme auch den wütenden Eltern eine Pause, in der sie wieder auf „emotionales Normalniveau“ finden können. Eine andere Vorgehensweise ist der *Entzug von Privilegien* wie etwa die Erlaubnis, draußen zu spielen oder die Lieblingssendung im Fernsehen anzusehen. Dem Kind seine Privilegien zu entziehen wird bei ihm einigen Widerstand hervorrufen, aber macht es dennoch möglich, strenge Methoden zu vermeiden, die in Misshandlung eskalieren könnten.

Wenn Eltern sich entscheiden zu strafen, können sie die Effektivität ihres Strafens auf drei Arten erhöhen: Zum ersten durch ihre Konsequenz. Wenn einem Kind in manchen Situationen erlaubt wird, sich daneben zu benehmen, in anderen Situationen es für dasselbe Verhalten aber gerügt wird, wird es verwirrt sein und das inakzeptable Verhalten wird beibehalten (Acker & O’Leary, 1996). Zum zweiten ist eine *warmherzige Beziehung zwischen Eltern und Kind* unerlässlich. Für Kinder fürsorglicher und interessierter Eltern ist Strafe äußerst unangenehm. Sie möchten die elterliche Wärme und Anerkennung schnellstmöglich wiederher-

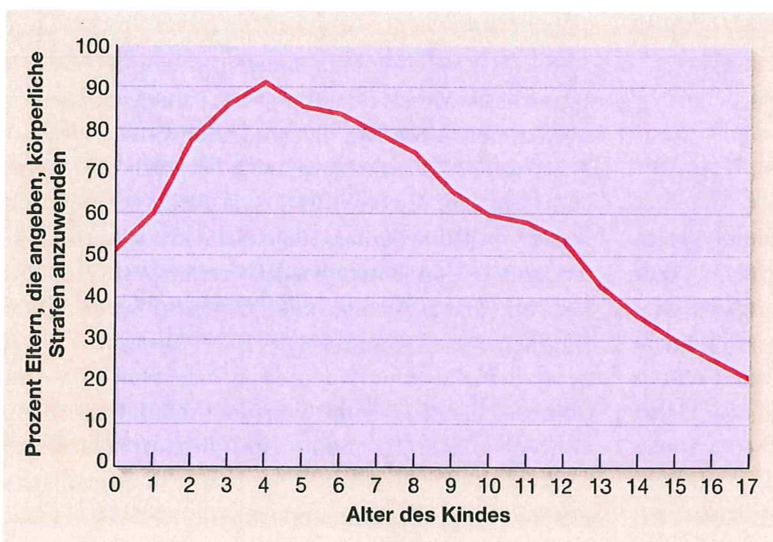
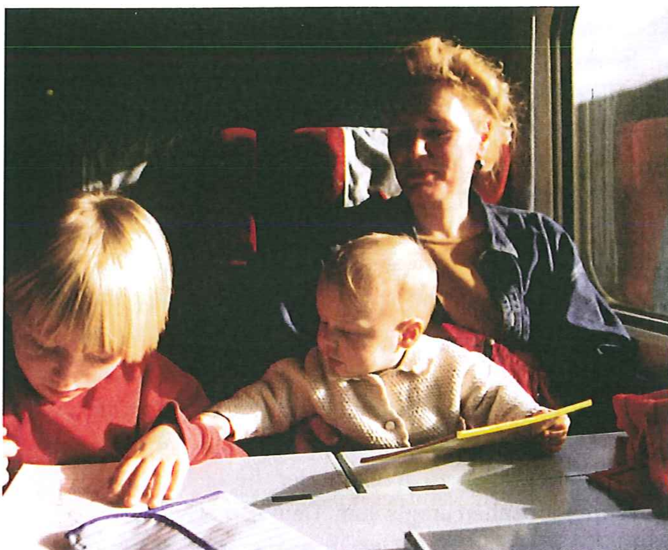


Abbildung 8.1: Vorkommen körperlicher Züchtigung in verschiedenen Alterstufen. Die Schätzungen gründen auf dem Prozentsatz amerikanischer Eltern einer repräsentativen Stichprobe von annähernd 1000, die ein- oder mehrmalige Vorkommnisse von Schlagen, Ohrfeigen, Zwicken, Schütteln oder Schlagen mit einem harten Gegenstand innerhalb des vorangegangenen Jahres berichteten. Es ist ein rapider Anstieg im frühen Kindheitsalter zu erkennen, wobei in den späteren Kindheitsjahren die Häufigkeit abnimmt, allerdings ist der Gesamtwert in allen Alterstufen hoch (Aus M. A. Straus & J. H. Stewart, 1999, „Corporal Punishment by American Parents: National Data on Prevalence, Chronicity, Severity und Duration, in Relation to Child and Family Characteristics," Clinical Child and Family Psychology Review, 2, S. 59.).



Eltern, die positive Disziplin anwenden, ermutigen gutes Benehmen und reduzieren die Wahrscheinlichkeit zukünftigen Fehlverhaltens. Diese Mutter bietet ihren Kindern Möglichkeiten, sich während einer langen Zugfahrt still zu beschäftigen.

stellen. Und drittens helfen *Erklärungen* den Kindern, ein Fehlverhalten zu erinnern, anzuerkennnen und sich der Erwartungen hinsichtlich seines zukünftigen Verhaltens klar zu werden. Vernünftige Erklärungen in Verbindung mit milder Strafe (wie etwa eines Stubenarrestes oder einer verordneten Auszeit) führt zu wesentlich besseren Erfolgen, als dies bei Strafe allein der Fall wäre (Larzelere et al., 1996). In Deutschland verzichten immer mehr Eltern auf körperliche Bestrafungen (vgl. Engfer, 2002). Reisel (1991) berichtet aus Österreich von Eltern mit Kindern im Kindergartenalter, dass 40 % der Mütter und 64 % der Väter körperlich strafen.

Positive Disziplin

Die effektivsten Formen von Disziplinierung ermutigen gutes Benehmen – durch den Aufbau einer positiven Beziehung zum Kind; durch eigenes Modellieren angemessenen Verhaltens; dadurch, dass man das Kind von vornherein wissen lässt, wie es sich verhalten soll; und durch Belohnung, wenn sein Verhalten gut war (Zahn-Waxler & Robinson, 1995). Wenn Kindergarten- und Vorschulkinder positive und kooperierende Beziehungen zu ihren Eltern haben, zeigen sie eine stabilere Gewissensentwicklung – sichtbar durch verantwortliches Verhalten, Fairness im Spiel und Rücksicht auf das Wohlergehen anderer. Diese Folgen sind bis in die Schuljahre hinein zu erkennen (Kochanska & Murray, 2000). Die Nähe zwischen Eltern und Kind bewirkt, dass das Kind den elterlichen Anforderungen Genüge tun möchte, da es sich der Beziehung verpflichtet fühlt.

Eltern, die positive Disziplin anwenden, reduzieren zudem die Wahrscheinlichkeit von Fehlverhalten. So werden sie beispielsweise auf einer langen Autofahrt Spielzeug und Aktivitäten anbieten, die das Kind auf dem Rücksitz beschäftigt halten und Ruhelosigkeit und Langeweile vorbeugen. Beim Einkaufen werden sie sich mit ihrem Kindergartenkind unterhalten und es ermutigen, dabei zu helfen (Holden & West, 1989). Erwachsene, die Kinder darin unterstützen, akzeptable Verhaltensweisen zu entwickeln, die es statt verbotener Handlungen einsetzen kann, reduzieren die Notwendigkeit von Strafe weitgehend.

8.5.3 Die kognitive Entwicklungstheorie

Die psychoanalytischen und behavioristischen Ansätze in der Forschung zur Moralentwicklung konzentrieren sich darauf, wie sich Kinder die vorgegebenen Standards guten Verhaltens der Erwachsenen aneignen. Im Gegensatz dazu betrachtet die kognitive Entwicklungspsychologie das Kind als einen *aktiv über soziale Regeln nachdenkenden Menschen*. Schon in den Vorschuljahren treffen Kinder moralische Urteile und entscheiden, was richtig und was falsch ist, auf der Basis der Konzepte, die sie bezüglich Gerechtigkeit und Fairness für sich konstruieren (Gibbs, 1991, 2003).

Kleine Kinder haben zumeist schon recht weit entwickelte Moralvorstellungen. Schon Dreijährigen ist klar, dass ein Kind, das ein anderes Kind absichtlich von der Schaukel geschubst hat, sich schlechter verhalten hat, als ein Kind, dem dies versehentlich passiert (Yuill & Perner, 1988). Im Alter von vier Jahren kann es den Unterschied zwischen Wahrheit und Lüge erkennen (Bussey, 1992). Gegen Ende der frühen Kindheit ziehen Kinder bei der Beurteilung von Lügen zusätzlich die Intentionen einer Person in Betracht. Chinesische Kinder, die von den kollektivistischen Werten soziale Harmonie und Demut beeinflusst sind, beurteilen eine Lüge eher positiv als kanadische Kinder, wenn die dahinterstehende Absicht für das Lügen Bescheidenheit erkennen lässt, zum Beispiel bei einem Kind, das freiwillig den Unrat im Schulhof weggeräumt hat und dann sagt: „Das war ich nicht."

Im Gegensatz dazu beurteilen sowohl chinesische als auch kanadische Kinder Lügen bei unsozialen Handlungen als „sehr ungezogen" (Lee et al., 1997).

Zudem unterscheiden Vorschulkinder *moralische Imperative*, welche dem Schutz der Rechte und des Wohlergehens der Menschen dienen, von zwei anderen sich unterscheidenden Handlungweisen: *sozialen Konventionen* oder Gepflogenheiten wie etwa Tischmanieren oder die Art sich zu kleiden; und *Fragen des persönlichen Geschmacks*, durch die andere Menschen nicht in ihren Rechten beschnitten werden und die jedem einzelnen selbst überlassen sind (Nucci, 1996; Smetana, 1995). Schon dreijährige Kinder beurteilen moralische Vergehen (z.B. das Stehlen eines Apfels) als schwerwiegender als Übertretungen der sozialen Konventionen (Eiskrem mit den Fingern zu essen beispielsweise) (Smetana & Braeges, 1990; Turiel, 1998). Der Umgang des Vorschulkindes mit Fragen des persönlichen Geschmacks, die man erkennen kann in Aussagen wie „Ich werde *dieses* Hemd anziehen", dient als ein Sprungbrett für das Verständnis moralischer Konventionen individueller Rechte, ein Bereich der in der Adoleszenz noch wesentlich erweitert wird (Killen & Smetana, 1999).

Wie gelangen Kleinkinder zu Unterscheidungen dieser Art? Nach einigen Theoretikern der kognitiven Entwicklungspsychologie geschieht dies durch eine *aktive Sinnfindung* bei dem, was das Kind erlebt. Die Kinder beobachten beispielsweise, dass Gleichaltrige auf eine moralische Übertretung emotional reagieren und ihre Betroffenheit oder ihren Verlust beschreiben; oder sie bitten ein anderes Kind, mit dem aufzuhören, was es gerade tut, oder sie wehren sich (Arsenio & Fleiß, 1996). Wenn ein Erwachsener eingreift in einer solchen Situation, so wird er oder sie aller Wahrscheinlichkeit nach Aufmerksamkeit auf die Rechte und die Gefühle des Opfers lenken. Im Gegensatz dazu reagieren Gleichaltrige selten auf Übertretungen sozialer Konventionen. In dieser Art von Situationen werden Erwachsene dazu neigen, Gehorsam zu verlangen, ohne dies näher zu begründen oder zu erklären, wie wichtig es ist, dass Regeln eingehalten werden und eine gewisse Ordnung aufrechterhalten wird (Turiel, Smetana, & Killen, 1991).

Obwohl die Kognition und das Sprachvermögen bei der Entwicklung eines moralischen Verständnisses zusammenwirken, so sind für das Kind dennoch soziale Erfahrungen grundlegend wichtig. Auseinandersetzungen und Streitereien mit Geschwistern und Gleichaltrigen über Rechte, Besitz und Vorrechte bieten Vorschulkindern die Möglichkeit, ihre ersten Ideen bezüglich Fragen der Gerechtigkeit und der Fairness zu entwickeln (Killen & Nucci, 1995). Auch die Art und Weise, wie Erwachsene mit Regelübertretungen umgehen und Fragen der Moral diskutieren, unterstützen das Kind darin, zu einem eigenen Verständnis dieser Themen zu gelangen. Kinder, die in ihrer Moralentwicklung gute Fortschritte machen, haben für gewöhnlich Eltern, die ihre Einstellung bezüglich Streit, Ehrlichkeit und Besitzverhältnissen auf einem Niveau kommunizieren, auf dem das Kind dies auch verstehen kann. Sie respektieren die Meinung ihrer Kinder und regen sie auf sanfte Weise an, sich eigene Gedanken über das Geschehene zu machen, ohne dem Kind dabei feindselig oder mit Kritik zu begegnen (Janssens & Dekovíc, 1997; Walker & Taylor, 1991a).

Kindergarten- und Vorschulkinder, die wegen ihres aggressiven Umgangs mit Problemen von ihren Peers nicht gemocht werden, haben Schwierigkeiten, moralische Regeln von sozialen Konventionen zu unterscheiden und übertreten beide häufig (Sanderson & Siegal, 1988). Ohne besondere Hilfestellung werden diese Kinder langfristig in ihrer Moralentwicklung Probleme haben.

8.5.4 Die Kehrseite der Moral: Die Entwicklung der Aggression

Alle Kinder zeigen nach dem späten Säuglingsalter von Zeit zu Zeit Aggression, wenn sie nun besser die Ursache ihrer Wut und Aggression bestimmen können. Wenn das frühe Vorschulalter erreicht ist, können zwei Arten der Aggression beobachtet werden: Zum einen die (am häufigsten auftretende) **instrumentelle Aggression**, bei der das Kind ein Objekt an sich bringen will, ein Privileg oder einen bestimmten Platz haben möchte und bei diesem Versuch jeden, der ihm im Weg ist, schubsen, anschreien oder auf irgendeine andere Weise angreifen wird. Zum anderen ist da die **feindselige Aggression**, eine Art der Aggression, die es darauf anlegt, andere Menschen zu verletzen.

Die feindselige Aggression kann sich auf zwei Arten äußern: Die erste ist offene, direkte Aggression, die anderen Menschen körperliche Verletzungen zufügt oder ihnen diese androht – etwa schlagen, treten, prügeln oder einem Gleichaltrigen einen derartigen Angriff anzudrohen. Die zweite ist die **relationale Aggression**, ein Angriff auf die Beziehungen eines anderen Peers, etwa durch Ausschluss aus der Peergruppe oder durch das Verbreiten von Gerüchten. „Geh weg, ich bin nicht

dein Freund!" und „Spiel nicht mit Margie; sie ist eine blöde Ziege" sind Beispiele hierfür.

Sowohl die Form der Aggression als auch die Art und Weise, wie diese ausgedrückt wird, verändern sich in der frühen Kindheit. Körperliche Aggression weicht langsam, aber sicher verbaler Aggression (Tremblay et al., 1999). Und die instrumentelle Aggression nimmt nach und nach ab, da die Kinder im Vorschulalter allmählich lernen, über Besitztümer Kompromisse zu schließen. Im Gegensatz dazu nehmen in der frühen und mittleren Kindheit feindselige Wutausbrüche zu (Tremblay, 2000). Ältere Kinder sind besser fähig, böswillige Intentionen bei anderen zu erkennen, und reagieren infolgedessen auch häufiger auf eine feindselige Weise.


© LAURA DWIGHT

Ein gelegentlicher Ausbruch von Aggressivität ist in der frühen Kindheit normal. Dieses Kindergartenkind zeigt instrumentelle Aggression: es nimmt einem anderen Kind ein begehrtes Spielzeug weg. Instrumentelle Aggression nimmt mit dem Alter ab, da Kinder lernen, Kompromisse zu schließen und zu teilen.

Im Mittel konnte festgestellt werden, dass Jungen mehr offene Aggression zeigen als Mädchen, ein Trend, der in vielen Kulturen vorherrscht (Whiting & Edwards, 1988a). Dieser geschlechtsbedingte Unterschied ist zum Teil auf biologische Vorgänge zurückzuführen, insbesondere auf die männlichen Sexualhormone, die Androgene. Diese Hormone tragen zu der vermehrten körperlichen Aktivität von Jungen bei, die wiederum möglicherweise mehr Gelegenheiten für körperlich aggressive Zusammenstöße mit anderen schafft (Collaer & Hines, 1995). Gleichzeitig spielt an dieser Stelle aber auch die Geschlechtstypisierung (siehe weiter unten) eine wichtige Rolle. Sobald zweijährige Kinder beginnen, auch nur ein annäherndes Verständnis für Geschlechterstereotypen zu gewinnen – die Tatsache, dass von Jungen erwartet wird, dass sie sich anders verhalten als Mädchen und umgekehrt – nimmt die offene Aggression bei Mädchen wesentlich abrupter und schneller ab als dies bei Jungen der Fall ist (Fagot & Leinbach, 1989).

Dennoch darf man nicht davon ausgehen, dass Mädchen weniger aggressiv sind. Sie drücken ihre Feindseligkeit nur anders aus – nämlich durch relationale Aggression (Crick, Casas, & Mosher, 1997; Crick, Casas, & Ku, 1999). Wenn Kinder versuchen, einem Peer zu schaden, werden sie dies am ehesten im Bereich der sozialen Ziele des anderen Kindes versuchen. Jungen greifen vermehrt auf der körperlichen Ebene an, um die dominanzorientierten Ziele anderer Jungen zu blockieren. Mädchen wenden eher relationale Aggression wie „Petzen" an, da sich diese störend auf die engen, intimen Bindungen auswirkt, die Mädchen so wichtig sind.

Ein gelegentlicher aggressiver Austausch unter Vorschulkindern ist etwas ganz Normales. Allerdings gibt es auch kleine Kinder – insbesonders impulsive, überaktive Kinder mit zerstörerischen Neigungen –, die gefährdet sind, langfristig Verhaltensprobleme zu haben (Brame, Nagin, & Tremblay, 2001; Coté et al., 2001). Diese negativen Folgen sind jedoch abhängig von dem Erziehungsstil und der familiären Situation, in der diese Kinder aufwachsen.

Die Familie als Übungsfeld für aggressives Verhalten

„Ich kann ihn nicht kontrollieren, er ist einfach unmöglich," beklagte sich Nadine, Robbies Mutter, eines Tages bei der Kindergartenerzieherin. Als diese nachfragte, ob es etwas gäbe, das Robbie zu Hause Schwierigkeiten mache, entdeckte sie, dass seine Eltern sich fortwährend stritten und ihre Disziplin dem Kind gegenüber inkonsistent und zu streng war. Dieselben Erziehungspraktiken, die auch die Internalisierung von Moralvorstellungen verhindern – Liebesentzug, Machtausübung, körperliche Züchtigung sowie Inkonsistenz –, korrelieren mit Aggression von der frühen Kindheit bis weit in die Adoleszenz bei Kindern beiderlei Geschlechtes (Coie & Dodge, 1998; Stormshak et al., 2000).

Beobachtungen in Familien wie der von Robbie lassen erkennen, dass Wut und häufige Bestrafung sehr schnell eine konfliktbeladene Familienatmosphäre schaffen sowie ein „außer Kontrolle geratenes" Kind.

Das familiäre Verhaltensmuster nimmt seinen Anfang mit zwangsorientierter Disziplinierung, etwas, das sich häufig unter stressreichen Lebensumständen, aus einer instabilen Persönlichkeit eines Elternteiles oder beider Eltern oder aus dem schwierigen Temperament des Kindes ergibt. Wenn die Bezugsperson droht, kritisiert und straft, wird das Kind weinen, schreien und sich weigern, bis der Erwachsene aufgibt und dem Kind seinen Willen lässt. Wenn ein solcher Kreislauf in seiner Häufigkeit zunimmt, wird daraus Angst und Irritabilität bei den anderen Familienmitgliedern entstehen, die sich bald auch an den feindseligen Interaktionen beteiligen werden (Patterson, 1997). Im Vergleich zu Geschwistern in unauffälligen Familien, gehen Kinder mit kritisierenden, häufig strafenden Eltern verbal und körperlich aggressiver miteinander um. Zerstörische Konflikte unter Geschwistern wiederum tragen zu schlechter Impulskontrolle und antisozialem Verhalten bei, wenn das Kind das Schulalter erreicht (Garcia et al., 2000).

Da Jungen für gewöhnlich aktiver und impulsiver sind und daher auch schwieriger zu kontrollieren, werden sie auch häufiger zur Zielscheibe inkonsistenter und zu strenger Disziplin. Kinder aus solchen Familien betrachten die Welt sehr bald als einen Ort, der ihnen feindselig gesinnt ist und wo ihnen gegenüber mit Gewalt reagiert wird – eine Erwartung, die verallgemeinert wird, ohne Bezug auf die augenblickliche Realität (Weiss et al., 1992). Die Folge davon sind Angriffe ohne ersichtlichen Grund und ohne dass sie irgenwie provoziert worden sind. Sehr schnell findet das Kind heraus, dass seine Aggression „funktioniert" und es damit andere Menschen kontrollieren kann. Diese Kognitionen nähren einen fortwährenden Kreislauf der Aggression (Egan, Monson, & Perry, 1998).

In hohem Maße aggressive Kinder stoßen bei ihren Peers häufig auf Ablehnung, kommen in der Schule nicht zurecht und suchen sich (im Adoleszentenalter) soziale Randgruppen, durch die sie in ein Milieu abgleiten, in dem Gewalt- und Straftaten begangen werden. Ein solcher Entwicklungspfad zu antisozialen Aktivitäten wird in Kapitel 12 noch vorgestellt werden.

Fernsehen und Aggression

In den Vereinigten Staaten enthalten 57 % aller Fernsehprogramme zwischen 6:00 Uhr morgens und 11:00 Uhr abends gewalttätige Szenen, häufig in Form wiederholter aggressiver Handlungen, die nicht bestraft werden. Tatsächlich tragen im Fernsehen die Opfer von Gewalt zumeist keinen ernsthaften Schaden davon und nur wenige Sendungen betrachten die Gewalt als etwas Negatives oder zeigen gewaltfreie Möglichkeiten auf, wie Probleme gelöst werden können. Von allen Fernsehsendungen steckt in Zeichentrickfilmen die meiste Gewalt (Center for Communication and Social Policy, 1998). Kanadische Sendeanstalten folgen Vorgaben, die Gewaltszenen stark einschränken, nur leider sehen Kanadier etwa zwei Drittel ihrer Fernsehzeit amerikanische Sender (Statistics Canada, 2001f).

Kleine Kinder werden besonders leicht vom Fernsehen beeinflusst. Ein Grund dafür ist, dass Kinder unter acht Jahren noch nicht allzu viel verstehen von dem, was sie im Fernsehen sehen. Und da sie Schwierigkeiten haben, die einzelnen Szenen zu einer Gesamthandlung zusammenzusetzen, bringen sie die Handlungen der Fernsehcharaktere weder mit Motiven noch mit Konsequenzen in Verbindung (Collins et al., 1978). Zudem fällt es kleinen Kindern schwer, die Realität von fantasierten Fernsehinhalten zu trennen.

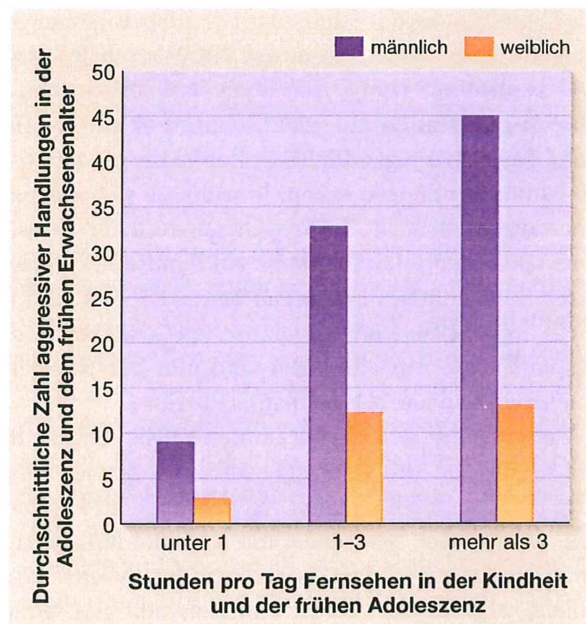


Abbildung 8.2: Zusammenhänge zwischen Fernsehen in der Kindheit und der frühen Adoleszenz und aggressiven Handlungen in der Adoleszenz und dem frühen Erwachsenenalter. Interviews mit mehr als 700 Eltern und Jugendlichen zeigten, je mehr Fernsehkonsum in der Kindheit und frühen Adoleszenz an der Tagesordnung war, desto größer war über das Jahr verteilt die Zahl aggressiver Handlungen, die von jungen Menschen begangen wurden – diese Ergebnisse stammen aus der Nachfolgeuntersuchung mit Interviews im Alter von 16 bis 22 Jahren (nach Johnson et al., 2002).

Erst im Alter von sieben Jahren beginnen sie ein volles Verständnis dafür zu erwerben, dass die fiktionalen Figuren im tatsächlichen Leben andere Rollen innehaben (Wright et al., 1994). Diese Missverständnisse tragen sehr dazu bei, dass kleine Kinder das, was sie im Fernsehen zu sehen bekommen, ohne es zu hinterfragen, akzeptieren und nachahmen.

Überblicksstudien von Tausenden von Untersuchungen kamen zu dem Ergebnis, dass Gewalt im Fernsehen Kindern eine weitreichendes Vorgabe liefert, wie Aggressionen auszuleben sind (Comstock & Scharrer, 1999; Slaby et al., 1995, S. 163). Und eine zunehmende Anzahl von Studien weist darauf hin, dass gewalttätige Video- und Computerspiele ähnliche Auswirkungen zeigt (Anderson & Bushman, 2001). Solche Sendungen schaffen nicht nur kurzfristige Schwierigkeiten in den Eltern-Kind-Beziehungen, sondern wirken sich auch auf lange Sicht aus. In drei Längsschnittstudien wurde festgestellt, dass das Ausmaß an Zeit, das in der Kindheit und Adoleszenz mit Fernsehen verbracht wurde, direkt mit dem aggressiven Verhalten im frühen Erwachsenenalter korrelierte; andere Faktoren wie etwa die schon vorher vorhandene Aggression bei Kind und Eltern, der IQ, die Schulbildung der Eltern, das Familieneinkommen und die Verbrechensrate in der Nachbarschaft wurden kontrolliert (siehe Abbildung 8.2) (Huesmann, 1986; Huesmann et al., 2003; Johnson et al., 2002). Sehr aggressive Jugendliche wollen mehr gewalttätige Fernsehsendungen sehen. Je mehr sie sich solche Sendungen ansehen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie ihre eigenen Probleme auf feindselige Weise lösen. Gewalttätiges Fernsehen bewirkt aber auch in nicht aggressiven Kindern feindselige Gedanken und Verhalten; die Auswirkungen sind hier nur weniger intensiv (Bushman & Huesmann, 2001).

Zudem wirkt sich Gewalt im Fernsehen verrohend auf Kinder aus. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie willens sind, auch bei anderen Aggressionen zu tolerieren, wird größer. Menschen, die sehr viel fernsehen, sind der Meinung, dass es auch in der Gesellschaft allgemein sehr viel Gewalt und Gefahren gibt, eine Auswirkung, die besonders stark bei Kindern ist, die Aggressionen im Fernsehen als für ihr eigenes Leben relevant erleben (Donnerstein, Slaby, & Eron, 1994). Wie diese Ergebnisse erkennen lassen, modifizieren gewalttätige Fernsehsendungen die Einstellungen von Kindern hinsichtlich der sozialen Realität, sodass diese nach ihrer Sicht zunehmend dem entspricht, was ihnen im Fernsehen gezeigt wird.

Die Leichtigkeit, mit der der Fernsehkonsum die Überzeugungen und das Verhalten von Kindern manipuliert, führte zu starkem Druck von Seiten der Öffentlichkeit, die Inhalte zu verbessern. In den Vereinigten Staaten hat das erste Grundrecht, das die freie Meinungsäußerung sicherstellt, diese Bemühungen untergraben. Stattdessen sollen Sendeanstalten ihre Programme einer freiwilligen Selbstzensur unterziehen und Hersteller sind verpflichtet, einen Chip in neue Fernsehgeräte einzubauen, mit dem die Eltern das Gerät so einstellen können, dass gewalttätiges und anstößiges Material nicht angesehen werden kann. In Kanada wird sowohl das Chip-Verfahren (V-Chip oder auch Violence Chip) als auch ein Zensursystem angewendet. Außerdem gibt es in Kanada eine Regelung für Kindersendungen, die realistische Gewaltszenen verbietet, in denen die Konsequenzen gewalttätiger Handlungen heruntergespielt werden, sowie für Zeichentrickfilme, bei denen Gewalt das zentrale Thema darstellte. Weiterhin dürfen Sendungen mit Gewaltinhalten für Erwachsene in Kanada nicht vor neun Uhr abends ausgestrahlt werden (Canadian Broadcast Standards Council, 2002). Trotzdem haben kanadische Kinder immer noch Zugang zu gewalttätigen Fernsehsendungen, die in amerikanischen Kanälen zu finden sind. In Deutschland haben Unternehmen der Medienbranche die Institutionen der Freiwilligen Selbstkontrolle gegründet. Diese Institutionen entscheiden beispielsweise, ob ein Film jugendfrei oder für Kinder unter 12 Jahre geeignet ist.

Es liegt also immer noch an den Eltern, was und wie viel ihre Kinder fernsehen. Der V-Chip ist eine unzureichende Lösung wie auch die Zensur, die für manche Jugendliche gewisse Sendungen sogar noch anziehender machen (Cantor & Harrison, 1997). Abgesehen davon können Kinder, sobald sie älter sind, auch zu ihren Freunden gehen, um dort Sendungen zu sehen, die ihnen von den eigenen Eltern verboten worden sind. Die Tabelle „Aspekte der Fürsorge" führt einige zusätzliche Möglichkeiten auf, wie Eltern ihre Kinder vor den Gefahren übermäßigen Fernsehkonsums schützen können.

Wie man Kindern und Erwachsenen helfen kann, Aggression unter Kontrolle zu halten

Die Behandlung aggressiver Kinder muss in einem frühen Stadium beginnen, bevor ihr antisoziales Verhalten so weit eingeübt ist, dass es schwierig wird, dieses Muster wieder zu verändern. Den Kreislauf der

Aspekte der Fürsorge

Kontrolle des Fernsehkonsums bei Kindern

STRATEGIE	BESCHREIBUNG
Schränken Sie den Fernsehkonsum ein.	Vermeiden Sie es, den Fernseher als Babysitter zu verwenden. Stellen Sie klare Regeln auf, was und wie viel die Kinder anschauen können – so zum Beispiel eine Stunde am Tag oder nur bestimmte Sendungen – und bleiben Sie konsequent. Stellen Sie das Fernsehgerät nicht ins Kinderzimmer, da dies die Kontrolle über den Fernsehkonsum erschwert.
Sehen Sie davon ab, den Fernseher als Belohnung zu verwenden.	Wenden Sie das Fernsehen nicht als Belohnung oder Strafe an, da dies nur dazu dienen wird, den Fernseher für das Kind noch attraktiver werden zu lassen.
Regen Sie das Kind zum Anschauen kindgerechter Sendungen an.	Regen Sie Kinder dazu an, sich Programme anzuschauen, die ihrem Alter angemessen sind und prosoziales Verhalten modellieren.
Erklären Sie dem Kind die Inhalte der Fernsehsendungen.	Soweit als möglich sollten Sie versuchen, Sendungen mit dem Kind zusammen anzusehen und ihm dabei helfen zu verstehen, was es sieht. Wenn Erwachsene nicht einverstanden sind mit dem Verhalten von Fernsehcharakteren und Fragen dazu stellen, ob die gesendeten Informationen zutreffend sind, bringen sie ihren Kindern bei, Fernsehinhalte zu beurteilen, anstatt sie kritiklos zu akzeptieren.
Sehen Sie Verbindungen zwischen den Inhalten von Fernsehsendungen und der Alltagsrealität des Kindes.	Nutzen Sie die Inhalte von Fernsehsendungen auf konstruktive Weise und ermuntern Sie die Kinder, sich aktiv mit ihrer Umwelt zu beschäftigen und sich nicht nur passiv vor den Bildschirm zu setzen. So könnte beispielsweise eine Sendung über Tiere die Idee entstehen lassen, in den Zoo zu gehen oder in die Bücherei, um sich Bücher über Tiere auszuleihen.
Seien Sie dem Kind ein Vorbild, indem Sie selbst ihren Fernsehkonsum unter Kontrolle halten	Vermeiden Sie auch selbst übermäßigen Fernsehkonsum. Fernsehgewohnheiten der Eltern haben einen erheblichen Einfluss auf die Sehgewohnheiten ihrer Kinder.

Quelle: Slaby et al., 1995.

Feindseligkeiten zwischen den Familienmitgliedern zu durchbrechen und diesen durch effektivere Interaktionsstile zu ersetzen, ist außerordentlich wichtig. Die Erzieherin schlug Robbies Eltern vor, einen Familientherapeuten zu aufzusuchen, der ihre Gewohnheiten beobachten und Vorschläge zur Veränderung anbieten würde. Sie lernten dort, mit ihrem Kind konsequent umzugehen, Anweisungen vernünftig zu begründen und verbale Verletzungen und körperliche Strafen durch wirksamere Erziehungsmethoden zu ersetzen wie etwa der „Auszeit“ oder dem Entzug von Privilegien (Patterson, 1982). Der Therapeut ermutigte Robbies Eltern auch, warmherziger mit ihrem Kind umzugehen, ihm mehr Aufmerksamkeit zu schenken und ihn für prosoziales Handeln zu loben.

Gleichzeitig begann die Erzieherin, Robbie Möglichkeiten aufzuzeigen, wie er erfolgreicher mit Gleichaltrigen umgehen könnte. Immer wenn sich die Möglichkeit ergab, sprach sie mit Robbie über die Gefühle seiner Spielkameraden und wie er seine eigenen am besten ausdrücken könnte. Das half Robbie dabei, die Sichtweise anderer zu erkennen, empathisch mitzufühlen und in Sympathie auf andere Menschen einzugehen (Denham, 1998). Außerdem nahm Robbie an einem *sozialen Problemlösungstraining* teil. Über die folgenden Monate nahm er zusammen mit einer kleinen Anzahl von Klassenkameraden an dieser von der Erzieherin geleiteten Gruppe teil, um dort mit Hilfe von Puppen Konfliktlösungsstrategien zu üben, effektive und weniger effektive Möglichkeiten durchzusprechen, wie sich Probleme lösen lassen, und neue erfolgreiche Strategien einzuüben. Kinder, die an einem solchen Training teilnehmen, zeigen Fortschritte in ihrer sozialen Kompetenz, die auch nach mehreren Monaten noch anhalten (Shure, 1997).

Und auch Robbies Eltern wurde Hilfe bei ihren Eheproblemen angeboten. Dies, zusätzlich zu ihren verbesserten Strategien mit Robbies Verhalten umzugehen, war sehr wirkungsvoll, um die Spannung in der Familie abzubauen und die Konflikte zu lösen.

Prüfen Sie sich selbst ...

Rückblick
Wie unterscheidet sich die kognitive Entwicklungspsychologie des moralischen Urteils von der psychoanalytischen Theorie und der sozialen Lerntheorie? Wie können Vorschulkinder zwischen moralischen Imperativen, sozialen Konventionen und Fragen des persönlichen Geschmacks unterscheiden? Warum und auf welche Weise ist diese Unterscheidung wichtig für die moralische Entwicklung?

Rückblick
Warum ist die Wahrscheinlichkeit bei kleinen Kindern besonders groß, dass sie Gewalt im Fernsehen imitieren?

Anwendung
Anja und Willi möchten, dass sich ihre beiden kleinen Kinder zu freigiebigen, fürsorglichen Menschen mit einem starken Gewissen entwickeln. Nennen Sie eine möglichst große Anzahl von Erziehungspraktiken, mit deren Hilfe diese Ziele erreicht werden können.

Anwendung
Susanne hat ein schwieriges Temperament und ihre Eltern reagieren auf ihre Wutausbrüche mit strenger, inkonsequenter Disziplin. Erklären Sie, warum Susanne zur Risikogruppe der Kinder mit langfristigen Schwierigkeiten in ihrer Moralentwicklung und ihren Beziehungen zu Gleichaltrigen gerechnet werden muss.

Prüfen Sie sich selbst ...

8.6 Die Geschlechtstypisierung

Der Prozess der Geschlechterrollenentwicklung, d.h. der Entwicklung geschlechtsbezogener Vorlieben und Verhaltensweisen, die von der Gesellschaft als Werte anerkannt sind, wird als **Geschlechtstypisierung** bezeichnet. Diese Geschlechtstypisierung beginnt schon früh in den Vorschuljahren. Kinder neigen dazu, mit Gleichaltrigen desselben Geschlechts zu spielen und Freundschaften einzugehen. Mädchen verbringen mehr Zeit in der Puppen- und der Bücherecke sowie mit Malen und Basteln, während Jungen häufiger in den Bereichen des Zimmers zu finden sind, in denen man mit Bauklötzen spielen, Holz bearbeiten oder körperlich aktiv spielen kann.

Dieselben Theorien, die zur Erklärung der Moralentwicklung herangezogen wurden, können auch in der Definitionen der Geschlechterrollenentwicklung angewendet werden. Die *soziale Lerntheorie* mit ihrer Betonung auf Modellierung und Verstärkung und die *kognitive Entwicklungstheorie* mit ihrem Fokus auf dem Kind als einem aktiven Verarbeiter der sozialen Umwelt haben in diesem Bereich heute eine Vorrangstellung. Es bleibt allerdings festzustellen, dass keine von beiden für sich allein eine ausreichende Erklärung geben kann. Folglich entwickelte sich eine dritte Sichtweise, eine Kombination von Elementen aus beiden Theorien, bezeichnet als *Geschlechtsschematheorie*. Der folgende Abschnitt wird sich mit der frühen Entwicklung der Geschlechtstypisierung sowie mit den genetischen und umweltbedingten Einflüssen auf diese Typisierungen beschäftigen.

8.6.1 Geschlechtsstereotype Überzeugungen und Verhaltensweisen

Noch bevor ein Kind sich seiner Geschlechtsidentität so richtig bewusst ist, wird die Spielwelt mit Stereotypen belegt. Wenn man 18 Monate alte Kinder geschlechtsstereotypisiertes Spielzeug in Zweiergruppen (Spielzeugautos und Puppen) vorlegt, blicken die Kinder länger auf das ihrem Geschlecht entsprechende Spielzeug (Serbin et al., 2001). In Kapitel 6 wurde dargestellt, dass Kinder um das zweite Lebensjahr herum beginnen, Wörter wie „Junge“, „Mädchen“, „Frau“ und „Mann“ richtig anzuwenden. Sobald diese Geschlechterkategorien etabliert sind, beginnen die Kinder, ihre Bedeutung herauszufinden und sie mit Inhalten zu füllen, d.h. mit den zugehörigen Aktivitäten und Verhaltensweisen.

Vorschulkinder unterscheiden Spielzeug, Kleidungsstücke, Werkzeuge, Küchenutensilien, Spiele, Berufe und sogar Farben (rosa und blau) danach, welches Geschlecht diese verwendet (Ruble & Martin, 1998). Und ihre Handlungen gehen einher mit ihren Überzeugungen – nicht allein solchen, welchem Spielzeug sie den Vorzug geben, sondern auch solchen über ihre Persönlichkeitseigenschaften (Traits). Es konnte schon festgestellt werden, dass Jungen dazu neigen, aktiver, selbstbewusster und offen aggressiv zu sein, während Mädchen eher dazu tendieren, ängstlich, abhängig, folgsam, emotional sensibel und relational aggressiv zu sein (Geary, 1998; Eisenberg & Fabes, 1998; Feingold, 1994).

Während der Vorschuljahre werden die geschlechtsstereotypen Überzeugungen der Kinder stärker, so sehr, dass sie nun feste Regeln darstellen statt flexibler Richtlinien (Biernat, 1991; Martin, 1989). Als die Erzieherin in einem Kindergarten den Kindern einmal ein Bild eines schottischen Dudelsackspielers zeigte, der einen Kilt trug, riefen sie aus: „Männer tragen doch keine Röcke!“ Während des Freispiels konnten

häufiger Aussagen gehört werden, dass Mädchen keine Polizisten sein können und Jungen sich nicht um Babys kümmern. Diese einseitigen Ideen erwachsen aus den von der Umwelt vorgegebenen Geschlechtsstereotypen und den kognitiven Einschränkungen des Kindes. Den meisten Vorschulkindern ist noch nicht klar, dass Charakteristiken, die mit dem jeweiligen Geschlecht zu tun haben – Aktivitäten, Spielzeug, Berufe, Frisuren und Kleidung – nicht *bestimmen*, ob eine Person männlich oder weiblich ist.

8.6.2 Genetische Einflüsse auf die Geschlechtsstereotypisierung

Die geschlechtsbedingten Unterschiede, die soeben beschrieben wurden, zeigen sich in vielen Kulturen auf der ganzen Welt (Whiting & Edwards, 1988b). Einige dieser Unterschiede sind auch unter Säugetieren weit verbreitet – etwa die Vorliebe für Spielkameraden gleichen Geschlechts genauso wie bei Angehörigen des männlichen Geschlechts, Aktivität zu zeigen sowie offene Aggression, und Wärme und Sensibilität bei Angehörigen des weiblichen Geschlechts (Beatty, 1992; de Waal, 1993). Nach der Evolutionstheorie war das Leben unserer erwachsenen männlichen Vorfahren darauf ausgerichtet, mit anderen Männern zu rivalisieren, und das unserer weiblichen Vorfahren auf das Großziehen der Kinder. Aus diesem Grunde hat beim Mann ein Priming auf Dominanz stattgefunden und bei der Frau auf Intimität und Feinfühligkeit. Evolutionstheoretiker behaupten, dass die Einflüsse von Familie und Kultur sich auf die Intensität der biologisch basierten geschlechtsbedingten Unterschiede auswirken, sodass einige Individuen stärkere Stereotypen aufweisen als andere. Dennoch kann die Erfahrung nicht die Aspekte der Geschlechtsstereotypisierung auslöschen, die in der Geschichte der Menschheit adaptiven Wert hatten (Geary, 1999; Maccoby, 2002).

Wie Tierexperimente gezeigt haben, verstärken bei Säugern pränatal verabreichte Androgene (männliche Sexualhormone) das aktive Spiel und unterdrücken die mütterlichen Fürsorgeinstinkte. Eleanor Maccoby (1998) argumentierte, dass Hormone sich auch auf das menschliche Spiel auswirken und bei Jungen zu heftigen, lauten Bewegungen und Herumbalgen führen und bei Mädchen zu beruhigenden, sanften Aktionen. Wenn Kinder mit ihren gleichaltrigen Freunden interagieren, so wählen sie zumeist Partner, deren Interessen und Verhaltensweisen mit den eigenen vereinbar sind. Während der Vorschuljahre bleiben die Mädchen zunehmend unter sich und spielen in Paaren, da sie ruhigere Aktivitäten mit einer kooperativen Rollenverteilung bevorzugen. Jungen hingegen spielen lieber in größeren Gruppen mit anderen Jungen, die ihren Wunsch teilen zu rennen, klettern, spielerisch zu kämpfen, wettzueifern sowie aufzubauen und niederzureißen (Benenson et al., 2001). Im Alter von vier Jahren verbringen Kinder schon dreimal so viel Zeit mit Spielkameraden gleichen Geschlechts. Bei sechsjährigen Kindern liegt dieses Verhältnis bereits bei 11:1 (Maccoby & Jacklin, 1987).

Zusätzliche Hinweise dafür, dass biologische Voraussetzungen in der Geschlechtstypisierung eine Rolle spielen, haben sich in einer Fallstudie über einen Jungen gefunden, der schwerwiegende Probleme mit seiner sexuellen Identität hatte und Anpassungsprobleme aufwies, da seine biologischen Grundlagen mit der sexuellen Orientierung seiner Erziehung nicht übereinstimmten. Sehen Sie sich den Kasten „Ausblick auf die Lebensspanne“ auf der nächsten Seite einmal näher an. Dort können Sie die Hintergründe von Davids Entwicklung nachlesen. Davids Überlegungen zu seiner Erziehung sollten uns zur Vorsicht mahnen, die Rolle der Erfahrung bei der Geschlechtstypisierung nicht zu unterschätzen. Im Folgenden wird festgestellt, dass umweltbedingte Einflüsse auf die genetischen Grundlagen aufbauen und so zur Wahrnehmung der Geschlechterrolle des Kindes und seiner Übeeinstimmung mit ihr beitragen.

8.6.3 Einflüsse des Lebensumfeldes auf die Geschlechtsstereotypisierung

Eine Reihe von Untersuchungsergebnissen hat gezeigt, dass der Einfluss der Familie, die Ermutigung von Lehrern und Gleichaltrigen und Vorbilder in der sozialen Lebensumwelt zusammenwirken und die ausgeprägte Geschlechtstypisierung der frühen Kindheit hervorbringt.

Die Familie

Schon bei der Geburt ihres Kindes haben Eltern gewisse Vorstellungen und Erwartungen bezüglich ihres Sohnes oder ihrer Tochter. Viele Eltern wollen, dass ihr Kind mit einem ihrem Geschlecht „angemessenem“ Spielzeug spielt, und sie sind zumeist auch der Meinung, dass Jungen und Mädchen verschieden erzogen werden sollten. Leistung, Durchsetzungsvermögen

Ausblick auf die Lebensspanne: David – ein Junge, der als Mädchen aufgezogen wurde

Inzwischen glücklich verheiratet und Vater von drei Kindern, spricht der 31 Jahre alte David Reimer offen über sein Alltagsleben: sein Interesse an der Automechanik, seine Probleme an der Arbeitsstelle und die Herausforderung der Kindererziehung. Wenn man ihn allerdings nach den ersten 15 Jahren seines Lebens fragt, distanziert er sich und spricht, als ob das Kind dieser Jahre eine andere Person wäre. Genauer betrachtet, war sie das auch.

An David – er wurde bei seiner Geburt Bruce genannt – wurde die allererste Geschlechtsumwandlung im Säuglingsalter an einem genetisch und hormonell normalen Kind vollzogen. Um mehr über Davids Entwicklung herauszufinden, führten Milton Diamond und Keith Sigmundson (1997) intensive Interviews durch und sahen sich seine medizinischen und psychotherapeutischen Akten genauer an. Später erweiterte John Colapinto (2001) diese Bemühungen.

Im Alter von acht Monaten wurde Bruce bei seiner Beschneidung versehentlich der Penis abgeschnitten. Seine verzweifelten Eltern hörten bald von den Erfolgen des Psychologen John Money, dem es gelang, Kindern, die mit unklaren Genitalien auf die Welt gekommen waren, zu einer sexuellen Identität zu verhelfen. Sie reisten von ihrem Zuhause in Kanada zur Johns-Hopkins-Universität in Baltimore. Dort wurde der 22 Monate alte Bruce unter Moneys Aufsicht operiert. Seine Hoden wurden entfernt und seine Genitalien so geformt, dass sie aussahen wie die eines Mädchens. Nachdem die Operation erfolgreich durchgeführt worden war, nannten Bruce' Eltern das Kind nun Brenda.

Forschung an Säuglingen mit nicht eindeutigen Geschlechtsmerkmalen weist darauf hin, dass eine Umwandlung zu einer von den Eltern gewählten Geschlechtsidentität für gewöhnlich funktioniert (Zucker, 2001). Durch ein Ungleichgewicht der pränatalen Sexualhormone kann allerdings die Strukturierung des zentralen Nervensystems solcher Kinder auch nicht eindeutig sein, sodass eine Entwicklung sowohl in männlicher Richtung als auch in weiblicher Richtung möglich ist. Brendas Entwicklung nahm einen tragischen Verlauf. Von Anfang an wehrte sie sich gegen die Bemühungen ihrer Eltern, sie in eine „weibliche“ Richtung zu lenken.

Brian (Brendas eineiiger Zwillingsbruder) erinnert sich daran, dass Brenda aussah wie ein zartes kleines Mädchen, sobald sie sich aber bewegte oder sprach, sich dieser Eindruck sofort verflüchtigte. „Sie lief wie ein Junge und saß mit gespreizten Beinen. Wenn sie sprach, ging es meist um ‚Jungenszeug ...' Sie spielte mit meinem Bauspielzeug und meinen Modellautos“ (Colapinto, 2001, S. 57). Brian hatte eine sanfte und ruhige Persönlichkeit. Brenda dagegen war ein dominantes, raubeiniges Kind, das immer wieder Streit mit anderen Kindern anzettelte und für gewöhnlich auch gewann. Frühere Lehrer und Klassenkameraden der beiden stimmten darin überein, dass von den beiden Brenda das im traditionellen Sinne maskulinere Kind war.

In der Schule führte Brendas Verhalten, das eher an das eines Jungen erinnerte dazu, dass ihre Klassenkameraden sie hänselten und ärgerten. Wenn sie dann mit Mädchen versuchte zu spielen, organisierte sie aktives Spiel in großen Gruppen, woran die Mädchen kein Interesse hatten. Da sie sich nicht wohlfühlte in ihrer Haut und auch keine Freunde hatte, nahmen ihre Verhaltensschwierigkeiten zu und die Schulleistungen verschlechterten sich. Während der regelmäßigen medizinischen Kontrollen zeichnete sie Bilder von sich selbst als Junge und verweigerte sich zusätzlicher Operationen, um eine Vagina zu schaffen. In der Reflexion über seine Grundschuljahre meinte David, dass sie erkannt hatte, dass sie kein Mädchen war und auch nie eines sein würde.

Als sie langsam, aber sicher zum Adoleszenten wurde, steckten Brendas Eltern sie in immer neue Schulen und wechselten von einem Therapeuten zum nächsten, in der Hoffnung, sie könnten ihr irgendwie dabei helfen, sich an ihre soziale Umgebung anzupas-



Wegen eines tragischen medizinischen Unfalls im Säuglingsalter musste sich David Reimer der ersten Geschlechtsumwandlung unterziehen, die an einem genetisch und hormonell normalen Baby vorgenommen wurde, und er wurde als Mädchen aufgezogen. Sein Fall zeigt die starke Auswirkung biologischer Voraussetzungen auf die Geschlechtsidentität. Das Bild zeigt David wie er heute ist – ein glücklich verheirateter Mann und Vater von drei Kindern.

sen und ihre weibliche Identität zu akzeptieren. Brenda reagierte auf diese Versuche nur mit zunehmender Angst und Unsicherheit und die Konflikte mit den Eltern wurden immer heftiger. In der Pubertät wurden Brendas Schultern breiter und sie wurde insgesamt muskulöser, sodass ihre Eltern darauf bestanden, dass sie eine Östrogentherapie beginnen sollte, um ihr Aussehen weiblicher zu gestalten. Schon bald begannen ihre Brüste zu wachsen und um die Hüften und Taille begannen sich Fettpölsterchen zu bilden. Von ihrem immer weiblicher werdenden Aussehen abgestoßen, fing sie im Übermaß zu essen an, um das zu verstecken. Ihre Klassenkameraden reagierten auf ihr unklares Aussehen nur mit vermehrter Brutalität.

Endlich geriet Brenda an einen Therapeuten, der ihre Verzweiflung wahrnahm und ihre Eltern ermutigte, ihr doch von den Dingen zu erzählen, die mit ihr geschehen waren, als sie noch klein war. Brenda war 14 Jahre alt, als ihr Vater ihr von dem Unfall bei der Beschneidung erzählte. David erinnert sich, dass dies für ihn wie eine Befreiung gewesen war. Er traf sofort die Entscheidung, zu seinem biologisch vorgegebenem Geschlecht zurückzukehren, und wählte sich den Namen David, nach dem Jungen, der den Riesen besiegte. Schon bald begann David mit Testosteroninjektionen, um seinem Körper ein männlicheres Aussehen zu geben und unterzog sich dann einer Operation, um seine Brüste entfernen zu lassen und einen Penis zu konstruieren. Die Jahre der Adoleszenz blieben weiterhin schwierig, aber dann verliebte er sich in seinen Zwanzigern in Jane, eine allein stehende Mutter mit drei Kindern und heiratete sie.

Davids Fall bestätigt die Auswirkungen der genetisch angelegten Geschlechtszugehörigkeit und der pränatal vorhandenen Hormonverteilung auf das Selbstgefühl eines Menschen als männlich oder weiblich. Seine Kindheit wirft aber auch ein besonderes Licht darauf, wie wichtig an dieser Stelle Erfahrungen sind. David war entrüstet darüber, dass Erwachsene bei Mädchen Abhängigkeit aktiv ermutigen, hatte er dies doch am eigenen Leibe erfahren. Ihm wurde auch klar, dass er als Mädchen wahrscheinlich weniger Schwierigkeiten gehabt hätte, zu seiner angeborenen Geschlechtszugehörigkeit zurückzukehren, wenn er nicht von den Klassenkameraden für seine „maskulinen" Eigenschaften geradezu geächtet worden wäre. David arbeitete auf einem Schlachthof mit lauter männlichen Kollegen zusammen, die alle extreme Geschlechtsstereotypen äußerten. Er begann sich zu wundern, ob er, hätte er eine normale Kindheit gehabt, genauso geworden wäre wie sie. Natürlich kann diese Frage niemals beantwortet werden, aber eines wird sehr deutlich an diesem Fall: Die Geschlechtsumwandlung in ein Mädchen konnte nicht gut gehen, da seine männlichen biologischen Voraussetzungen die Weichen stellten für eine gleichbleibende sexuelle Identität.

und Kontrolle über die eigenen Emotionen werden für Jungen als wichtig genannt, gutes Benehmen und Aktivitäten, die von den Eltern überwacht werden, sind Aspekte, die für Mädchen als wichtig erachtet werden (Brody, 1999; Turner & Gervai, 1995).

Diese Überzeugungen wirken sich natürlich auf das Erziehungsverhalten der Eltern aus. Sie geben ihrem Jungen Spielzeug, das Aktion und Wettbewerb erfordert (etwa Spielzeugpistolen, Autos, Werkzeuge oder einen Fußball). Spielzeug, das Fürsorge, Kooperation und körperliche Attraktivität fördert (Puppen, Spielzeuggeschirr, Schmuck und Springseile), wird Mädchen gegeben (Leaper, 1994). Unabhängigkeit wird bei Jungen aktiv unterstützt, während bei Mädchen eher Nähe und Abhängigkeit erwartet wird. So reagieren Eltern beispielsweise positiv, wenn ein Sohn mit Autos und Lastwagen spielt, ihre Aufmerksamkeit verlangt oder versucht, anderen Kindern Spielzeug wegzunehmen. Im Gegensatz dazu greifen sie häufiger richtungsweisend in das Spiel ein, geben Hilfestellung, ermutigen die Teilnahme an haushälterischen Aufgaben und beziehen sich auf Emotionen, wenn sie mit ihrer Tochter interagieren (Fagot & Hagan, 1991; Kuebli, Butler, & Fivush, 1995; Leaper et al., 1995). Zudem werden von Müttern, wenn sie mit ihren Mädchen sprechen, *Emotionen* häufiger *benannt*, um ihnen auf diese Weise beizubringen, wie man sich in die Gefühle anderer hineinversetzen kann. Bei Jungen hingegen werden *Emotionen* vermehrt *erklärt*, unter Berücksichtigung ihrer Ursachen und Konsequenzen – eine Vorgehensweise, die betont, wie wichtig es ist, den Emotionsausdruck unter Kontrolle zu halten (Cervantes & Callanan, 1998).

Diese Einflussfaktoren spielen eine wichtige Rolle, wenn das Kind lernt, sich in seiner Geschlechterrolle einzufinden. Eltern, die ganz bewusst vermeiden, sich rollenspezifisch zu verhalten, werden Kinder haben, die den allgemeinen Stereotypen weniger unterworfen sind (Weisner & Wilson-Mitchell, 1990). Auch andere Familienmitglieder tragen dazu bei. So finden sich bei Vorschulkindern mit älteren, gegengeschlechtlichen Geschwistern weniger Geschlechtsstereotypen, da sie



Eltern und Erzieher können geschlechtsspezifische Stereotypisierungen bei Kindergartenkindern reduzieren, indem sie sich als Vorbild für nichtstereotypes Verhalten einführen und auf Ausnahmen hinweisen, bei denen in der Lebensumwelt des Kindes die allgemeinen Stereotypen nicht zum Tragen kommen. Möglicherweise hat dieser Junge andere Familienmitglieder dabei beobachtet, wie sie auf nichtstereotype Weise gehandelt haben, und kann nun in seiner Kindergartengruppe ähnliches Rollenverhalten zeigen.

häufig die Möglichkeit haben, sich mit „geschlechtsübergreifendem" Spiel zu beschäftigen und es zu imitieren (Rust et al., 2000). In jedem Fall weisen Jungen wesentlich mehr Geschlechtsstereotypen auf als Mädchen. Ein Grund dafür ist der Umstand, dass Eltern – insbesondere Väter – bei Jungen sehr viel weniger tolerant sind gegenüber „geschlechtsübergreifendem" Verhalten als bei Mädchen. Es ist für sie besorgniserregender, wenn ein Junge sich wie ein Hasenfuß verhält, als wenn ein Mädchen wie ein Wildfang herumtobt (Gervai, Turner, & Hinde, 1995; Sandnabba & Ahlberg, 1999).

Lehrer

Nicht nur Eltern, auch Lehrer fördern die Stereotypen bei Kindern. Mehrere Male erwischte sich die Kindergärtnerin dabei, dass sie durch ihre Reaktionen Geschlechtertrennung und Stereotypen in ihrer Gruppe förderte. Eines Tages rief sie „Können sich die Mädchen auf dieser Seite aufstellen und die Jungen auf der anderen dort drüben?" Als dann die Gruppe recht laut wurde, bat sie „Jungs, es wäre schön, wenn ihr so leise sein könntet wie die Mädchen!"

Wie auch zu Hause werden Mädchen auch im Kindergarten häufiger ermutigt, an von Erwachsenen vorgegebenen Aktivitäten teilzunehmen. Häufiger sieht man sie um die Kindergärtnerin geschart, ihren Anweisungen bezüglich einer bestimmten Aktivität Folge leistend. Im Gegensatz dazu wählen sich Jungen vermehrt Plätze im Gruppenraum, an denen die Erwachsenen relativ wenig eingreifen (Carpenter, 1983). Infolgedessen sieht auch das soziale Verhalten von Jungen und Mädchen sehr unterschiedlich aus. Einwilligungsbereitschaft und die Bitte um Hilfe finden sich häufiger in von Erwachsenen vorstrukturierten Kontexten, während Selbstbehauptung, Führerverhalten und die kreative Verwendung von Materialien sich häufiger in unstrukturierten Aktivitäten zeigen.

Gleichaltrige

Die gleichgeschlechtlichen Peergruppen eines Kindes verstärken geschlechtsstereotypes Verhalten und Überzeugungen. Wenn Kinder das dritte Lebensjahr erreicht haben, ermutigen gleichgeschlechtliche Peers sich gegenseitig zum geschlechtsstereotypen Spiel, indem sie loben, nachahmen oder selbst daran teilnehmen. Wenn Vorschulkinder sich allerdings an geschlechtsübergreifenden Aktivitäten beteiligen – so spielen beispielsweise Jungen mit Puppen oder Mädchen mit Autos und Lastwagen – werden sie von ihren Altersgenossen kritisiert. Ganz besonders Jungen sind sehr intolerant, was das geschlechtsübergreifende Spiel bei ihren männlichen Kameraden anbelangt (Carter & McCloskey, 1984; Fagot, 1984). Ein Junge, der häufiger solchen Aktivitäten nachgeht, die „eigentlich" zum anderen Geschlecht gehören, wird zumeist von anderen Jungen ignoriert, wenn er sich dann an „männlichen" Aktivitäten beteiligt.

Kinder entwickeln in gleichgeschlechtlichen Peergruppen verschiedene Muster des sozialen Umgangs. Um sich bei männlichen Gleichaltrigen durchzusetzen, bedienen sich Jungen zumeist Befehlen, Drohungen sowie körperlicher Gewalt, während Mädchen dazu neigen, höflich zu bitten, zu überzeugen und ihr Gegenüber zu akzeptieren. Diese Taktiken sind jeweils erfolgreich beim eigenen Geschlecht. Mädchen reagieren auf diese sanften Umgangsweisen, mit Jungen funktioniert das zumeist nicht (Leaper, 1994; Leaper, Tenenbaum, & Shaffer, 1999). Folglich ist ein zusätz-

licher Grund, dass Mädchen aufhören, mit Jungen zu interagieren, die Tatsache, dass sie es nicht besonders lohnenswert finden, mit einem ihre Anliegen ignorierenden Sozialpartner zu interagieren.

Das breitere soziale Umfeld

Obwohl das Alltagsumfeld von Kindern sich heutzutage sehr verändert hat, finden sich immer noch viele Beispiele geschlechtsstereotypen Verhaltens – im Berufsleben, im Bereich der Freizeitaktivitäten, in Unterhaltungssendungen im Fernsehen und auch in dem, was Männer und Frauen erreichen können (Ruble & Martin, 1998). Wie im nächsten Abschnitt zu sehen sein wird, bleibt es nicht dabei, dass Kinder viele der von ihnen beobachteten, mit dem jeweiligen Geschlecht in Zusammenhang stehenden Reaktionen nachahmen. Sie sehen auch sich selbst und ihre Umwelt geschlechtstypisch verzerrt, eine Sichtweise, die zu beträchtlichen Einschränkungen ihrer Interessen, Erfahrungen und Fertigkeiten führen kann.

8.6.4 Die Geschlechtsidentität

Als Erwachsener hat jeder von uns eine **Geschlechtsidentität**, d.h. ein Bild von sich selbst, als eher maskulin oder feminin in seinen Persönlichkeitseigenschaften. Bis etwa zur Mitte der Kindheit können Wissenschaftler die Geschlechtsidentität messen, indem sie Kinder bitten, sich selbst mit Hilfe von Persönlichkeitseigenschaften zu beurteilen. Ein Kind oder ein Erwachsener mit einer maskulinen Identität wird hohe Werte erreichen bei traditionell maskulinen Aussagen (etwa „ich bin ehrgeizig, kompetitiv und unabhängig") und niedrige Werte bei traditionell femininen Aussagen (wie etwa „ich bin liebevoll, fröhlich und sanft"). Jemand mit einer „weiblichen" Identität wird entgegengesetzte Werte erreichen. Obwohl die meisten Menschen sich selbst auf eine geschlechtstypische Art und Weise betrachten, gibt es auch Leute (besonders Frauen) mit einer Geschlechtsidentität, die man **Androgynität** nennt. Sie erreichen hohe Werte sowohl im Bereich maskuliner als auch femininer Charaktereigenschaften.

Die Geschlechtsidentität ist ein guter Prädiktor psychischer Anpassung. Maskuline und androgyne Kinder und Erwachsene lassen ein gutes Selbstwertgefühl erkennen, während feminine Individuen häufig keine besonders gute Meinung von sich haben. Dies liegt unter Umständen daran, dass die Gesellschaft viele ihrer Persönlichkeitseigenschaften nicht sonderlich wertschätzt (Alpert-Gillis & Connell, 1989; Boldizar, 1991). Androgyne Menschen sind auch in ihrem Verhalten anpassungsfähiger – so können sie beispielsweise maskuline Unabhängigkeit oder feminine Sensibilität zeigen, je nach Erfordernis der augenblicklichen Situation (Taylor & Hall, 1982). Die Forschung zur Androgynität hat gezeigt, dass es tatsächlich möglich ist, dass Kinder eine Mischung der (traditionell zugeschriebenen) positiven Qualitäten beider Geschlechter verinnerlichen können – eine Orientierung, von der man annehmen kann, dass sie dem Erreichen des vollen Potentials eines Individuums am ehesten förderlich ist.

Das Auftauchen der Geschlechtsidentität

Wie entwickeln Kinder eine Geschlechtsidentität? Auf diese Frage gibt es sowohl Antworten von der sozialen Lerntheorie wie von der kognitiven Entwicklungspsychologie. Gemäß der *sozialen Lerntheorie* geht der Selbstwahrnehmung ein bestimmtes Verhalten voran. Vorschulkinder erlernen geschlechtstypische Reaktionen durch modelliertes Verhalten und Verstärkung. Diese Aspekte müssen vorhanden sein, bevor das Verhalten mit geschlechtstypischem Gedankengut in Verbindung gebracht und dementsprechend organisiert wird, sodass sich mit der Zeit ein geschlechtstypisches inneres Bild entwickelt. Die *kognitive Entwicklungstheorie* hingegen ist der Überzeugung, dass die Selbstwahrnehmung vor dem Verhalten kommt. Während der Vorschuljahre entwickelt das Kind zunächst eine kognitive Wahrnehmung der Permanenz der eigenen Geschlechtszugehörigkeit; es entwickelt eine **Geschlechtskonstanz**, also das Verständnis, dass die Geschlechtszugehörigkeit biologisch basiert ist und dieselbe bleibt, auch wenn die Kleidung, die Frisur oder die Spielaktivitäten sich verändern. Dieser Vorstellungen dienen nun als Leitlinie für das Verhalten des Kindes (Kohlberg, 1966).

Forschungen konnten aufzeigen, dass die Geschlechtskonstanz in ihrer Entwicklung nicht vor Ende der Vorschuljahre abgeschlossen ist, wenn das Kind die Piaget'schen Konservationsaufgaben bewältigt hat (De Lisi & Gallagher, 1991). Wenn man Kindern eine Puppe zeigt, deren Frisur und Kleidung vor ihren Augen verändert wird, so werden Kinder unter sechs Jahren typischerweise aussagen, dass sich auch das

Geschlecht der Puppe verändert hat (McConaghy, 1979). Und wenn man ihnen Fragen stellt wie „Wenn du (ein Mädchen) einmal groß bist, könntest du dann einmal ein Papa sein?“ oder „Könntest du ein Junge sein, wenn du wolltest?“, werden kleine Kinder dies spontan bejahen (Slaby & Frey, 1975).

Da viele der kleinen Kinder in westlichen Kulturkreisen Angehörige des anderen Geschlechts nicht unbekleidet sehen, unterscheiden sie Männer und Frauen nur nach anderen Informationen – der Art und Weise wie Angehörige eines bestimmten Geschlechts sich kleiden und verhalten. Obwohl Vorschulkinder, die über genitale Unterschiede Bescheid wissen, für gewöhnlich aussagen, dass eine Puppe, die anders geschlechtlich gekleidet ist, dennoch ihre Geschlechtszugehörigkeit beibehält, beziehen sie sich dabei nicht auf die Geschlechtszugehörigkeit als angeborene, unveränderliche Eigenschaft eines Menschen (Szkrybalo & Ruble, 1999). Das weist darauf hin, dass es die kognitive Unreife ist und nicht die soziale Erfahrung, die als verantwortlich zu sehen ist für die Schwierigkeiten, die ein Vorschulkind damit hat, das Konzept der Geschlechtspermanenz zu erfassen.

Hat die kognitive Entwicklungstheorie recht damit, dass die Geschlechtskonstanz für das geschlechtstypische Verhalten von Kindern verantwortlich ist? Forschungsergebnisse untermauern diese Annahme kaum. „Geschlechtsangemessenes“ Verhalten erscheint so früh in den Kindergartenjahren, dass ihr anfängliches Auftauchen auf Rollenmodelle und Verstärkung zurückzuführen sein muss, wie dies auch die soziale Lerntheorie bestätigt. Unter den Wissenschaftlern gibt es keine Einigkeit darüber, wie und zu welchem Ausmaß sich die Geschlechtskonstanz auf die Entwicklung der Geschlechterrollen auswirkt. Allerdings ist bekannt, dass sich geschlechtstypisches Selbstbild und Verhalten verstärken, sobald das Kind einmal beginnt, über Geschlechterrollen nachzudenken. Dazu gibt es noch eine weitere Theorie, aus der hervorgeht, wie sich dieser Prozess abspielt.

Die Geschlechtsschematheorie

Die **Geschlechtsschematheorie** ist ein Ansatz, der aus dem Bereich der Informationsverarbeitungstheorie stammt. Es werden hinsichtlich der Geschlechtstypisierung Aspekte des sozialen Lernens wie auch der kognitiven Entwicklungstheorie kombiniert. Dieser Ansatz betont, dass es sowohl umweltbedingter Druck als auch die Kognitionen des Kindes sind, die in der Geschlechterrollenentwicklung zusammenwirken (Martin, 1993; Martin & Halverson, 1987). Schon in frühem Alter reagieren Kinder auf die Anweisungen anderer und eignen sich geschlechtstypische Vorlieben und Verhaltensweisen an. Gleichzeitig beginnen sie aber auch, ihre Erfahrungen zu *Geschlechtsschemata* zu strukturieren, d.h. in maskuline und feminine Kategorien, die verwendet werden, um die Umwelt zu interpretieren. Ein kleines Kind, von dem zu hören ist, „nur Jungen können Arzt sein“ oder „Kochen ist Mädchensache“, hat schon recht stark ausgeprägte Geschlechtsschemata. Sobald das Vorschulkind seine eigene Geschlechtszugehörigkeit benennen kann, wird es Geschlechtsschemata wählen, die damit in Einklang stehen und diese Kategorien auf sich selbst anwenden. Infolgedessen werden auch seine Selbstwahrnehmungen geschlechtsstereotyp und dienen als zusätzliche Schemata, die es verwenden kann, um Informationen zu verarbeiten und das eigene Verhalten zu steuern.

Lassen Sie uns einen Blick auf Abbildung 8.3 werfen, um zu sehen, wie sich dieses Netz von Geschlechtsschemata verstärkend auf geschlechtsstereotype(s) Vorlieben und Verhalten auswirkt. Mandy wurde beigebracht: „Puppen sind für Mädchen“ und „Modellautos sind für Jungen“. Außerdem weiß sie, dass sie ein Mädchen ist. Mandy verwendet diese Informationen, um Entscheidungen zu treffen wie sie sich verhalten soll. Da ihre Schemata sie dazu bringen, festzustellen „Puppen sind für mich“, wenn man ihr eine Puppe gibt, wird sie diese nehmen, sich damit beschäftigen und mehr darüber lernen. Wenn sie dagegen ein Modellauto sieht, wird sie unter Verwendung ihrer Geschlechtsschemata zu der Schlussfolgerung gelangen: „Modellautos sind nichts für mich“, und reagieren, indem sie dieses „ihrem Geschlecht nicht entsprechende“ Spielzeug meidet. Geschlechtsschemata sind so wirkungsvoll, dass Kinder, wenn sie jemanden sich „geschlechtsinkonsistent“ verhalten sehen, häufig die Information nicht erinnern können oder sie so verzerren, dass sie „geschlechtskonsistent“ wird (Liben & Signorella, 1993; Signorella & Liben, 1984).

8.6.5 Die Reduzierung von Geschlechtsstereotypen bei kleinen Kindern

Wie kann man dazu beitragen, dass kleine Kinder keine allzu rigiden Geschlechtsschemata ausbilden, die sich einschränkend auf ihr Verhalten und ihre

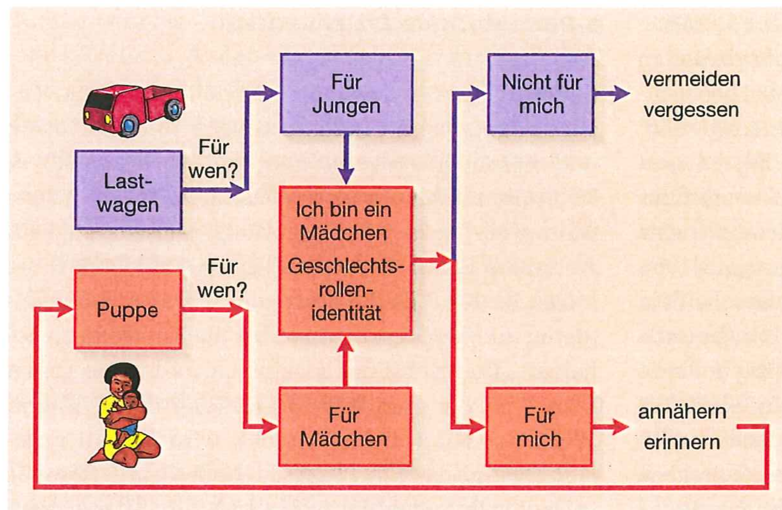


Abbildung 8.3: Auswirkungen von Geschlechtsschemata auf geschlechtsstereotype Vorlieben und Verhaltensweisen. Mandys Netzwerke von Geschlechtsschemata bringt sie dazu, sich femininem Spielzeug (wie etwa Puppen) zu nähern und sich damit zu beschäftigen und maskulines Spielzeug (wie etwa Modellautos) zu meiden (Aus C. L. Martin & C. F. Halverson, Jr., 1981, "A Schematic Processing Model of Sex Typing and Stereotyping in Children," Child Development, 52, S. 1121. © The Society for Research in Child Development, Inc.).

Kapazität, Neues zu lernen auswirken? Patentrezepte für dieses schwierige Unterfangen gibt es leider nicht. Sogar Kinder, die in Familien aufwachsen und in Schulen gehen, in denen Stereotypisierungen minimal sind, werden irgendwann mit ihnen konfrontiert werden, sei es durch die Medien oder in ihrem Lebensumfeld. Folglich brauchen Kinder Erfahrungen, die ihrer Bereitschaft, diese ausgedehnten Netze geschlechtsbezogener Assoziationen zu absorbieren, entgegenwirkt.

Erwachsene können versuchen, diese Stereotypen aus ihrem eigenen Verhalten sowie den Alternativen, die sie den Kindern bieten, zu eliminieren. So können beispielsweise Mütter und Väter sich abwechseln beim Essenkochen, Kinderbaden und beim Autofahren. Sie können ihren Söhnen und Töchtern sowohl Modellautos als auch Puppen zum Spielen geben. Kleidungsstücke könnten sowohl rosa als auch blau sein. Lehrer können sicherstellen, dass alle Kinder Zeit mit vorstrukturierten und unstrukturierten Aufgaben verbringen. Auch kann der Versuch gemacht werden, Kinder von Fernsehsendungen oder anderen Mediendarbietungen fernzuhalten, die allzu rigide Geschlechterunterschiede propagieren.

Wenn sich Kinder erst einmal des breiten Spektrums von Geschlechtsstereotypen in ihrem Umfeld bewusst werden, können Eltern und Lehrer daran gehen, ihnen Ausnahmen aufzuzeigen. So könnten sie beispielsweise an Hand von Beispielen zeigen, dass Männer und Frauen Berufen nachgehen, die traditionell eher dem anderen Geschlecht vorbehalten sind. Außerdem können sie den Kindern erklären, dass es die Interessen und Fertigkeiten sind und nicht die Geschlechtszugehörigkeit, die die Berufswahl und die Aktivitäten eines Menschen bestimmen sollten. Die Forschung hat gezeigt, dass Erklärungen dieser Art sehr effektiv die Tendenz von Kindern reduzieren, die Welt auf geschlechtstypisch verzerrte Art und Weise zu betrachten (Bigler & Liben, 1992). Und wie im nächsten Abschnitt festgestellt wird, fördert ein rationaler Ansatz in der Kindererziehung ein gesundes, adaptives Funktionieren auch in vielen anderen Bereichen.

8.7 Kindererziehung und die Zusammenhänge mit der emotionalen und sozialen Entwicklung

8.7

In diesem und auch in vorangegangenen Kapiteln ließ sich ersehen, wie Eltern die Kompetenz ihrer Kinder fördern können – durch Wärme und Feinfühligkeit gegenüber deren Bedürfnissen, indem sie selbst Vorbild sind und reifes Verhalten verstärken, durch vernünftige Gespräche und erklärende Erziehungsmaßnahmen sowie durch Anleitung und Ermutigung, wenn das Kind neue Fertigkeiten erlernt. Diese Handlungsweisen sollen nun zusammengefügt werden zu einem Gesamtbild.

8.7.1 Erziehungsstile

Der **Erziehungsstil** ist ein Zusammenwirken elterlichen Verhaltens, das sich in den verschiedensten Situationen zeigt und so ein kontinuierliches Er-

ziehungsklima schafft. In bahnbrechenden Untersuchungen sammelte Diana Baumrind Informationen zur Kindererziehung, indem sie Eltern dabei beobachtete, wie sie mit ihren Vorschulkindern interagierten. In ihren Befunden sowie auch in den Ergebnissen anderer Wissenschaftler, die ihre Arbeit weiterführten, kristallisierten sich drei verschiedene Aspekte heraus, die einen autoritativen Erziehungsstil von weniger effektiven Erziehungsstilen unterscheiden: (1) Akzeptanz und eigene Beteiligung, (2) Kontrolle sowie (3) das Zulassen von Autonomie (Gray & Steinberg, 1999; Hart, Newell, & Olson, 2002). In Tabelle 8.2 finden Sie eine Auflistung, wie die verschiedenen Erziehungsstile sich in diesen Aspekten unterscheiden. Im Folgenden soll nun jeder dieser Erziehungsstile im Einzelnen besprochen werden.

Der autoritative Erziehungsstil

Der **autoritative Stil** – der erfolgreichste Erziehungsansatz – setzt eine hohe Akzeptanz des Kindes voraus sowie ein persönliches Beteiligtsein, adaptive Kontrollmechanismen und ein angemessenes Einräumen von Handlungsspielräumen. Autoritative Eltern sind warmherzig, aufmerksam und sensibel gegenüber den Bedürfnissen ihres Kindes. Sie sorgen für eine lustvolle, emotionale, erfüllende Eltern-Kind-Beziehung, die einen engen Kontakt mit dem Kind beinhaltet. Gleichzeitig üben autoritative Eltern eine feste, aber vernünftige Kontrolle aus; sie beharren auf reifem Verhalten und geben vernünftige Gründe an für ihre Erwartungen. Außerdem gewähren autoritative Eltern ihren Kindern langsam und schrittweise Autonomie, indem sie ihrem Kind erlauben, seine eigenen Entscheidungen in den Bereichen zu treffen, in denen es dazu fähig und bereit ist (Kuczynski & Lollis, 2002; Russell, Mize, & Bissaker, 2002).

In der gesamten Kindheit und Adoleszenz konnten Zusammenhänge zwischen der Bevorzugung eines autoritativen Erziehungsstils und vielen Kompetenzbereichen festgestellt werden, einschließlich einem positiven Gefühlszustand, Selbstkontrolle, Durchhaltevermögen, Kooperationsbereitschaft, einem hohen Selbstwertgefühl, sozialer und moralischer Reife sowie guter Schulleistungen (Baumrind & Black, 1967; Herman et al., 1997; Luster & McAdoo, 1996; Steinberg, Darling, & Fletcher, 1995).

Der autoritäre Erziehungsstil

Eltern, die einen **autoritären Erziehungsstil** anwenden, zeigen ihrem Kind gegenüber wenig Akzeptanz und eigene Anteilnahme und ein hohes Ausmaß an Kontrolle mittels Zwangsmaßnahmen. Weiterhin gewähren sie ihrem Kind nur wenig Selbstständigkeit. Autoritäre Eltern erscheinen kalt und ablehnend; sie setzen ihr Kind häufig herab und schreien, kommandieren und kritisieren, um selbst die Kontrolle zu behalten. „Du machst das so, einfach weil ich es gesagt habe!" ist die grundlegende Haltung dieser Eltern. Wenn das Kind nicht gehorcht, wird Gewalt angewendet und das Kind bestraft. Außerdem treffen sie selbst die Entscheidungen für ihr Kind und erwarten, dass ihr Wort ohne zu hinterfragen akzeptiert wird. Wenn dies von Seiten des Kindes nicht geschieht, werden autoritäre Eltern zu Gewaltanwendung und Strafe greifen.

Kinder autoritärer Eltern sind ängstlich und unglücklich. Wenn sie mit ihren gleichaltrigen Freunden interagieren, neigen sie dazu, auf Frustrationen mit Feindseligkeit zu reagieren. Ganz besonders Jungen zeigen ein hohes Ausmaß an Wut und Trotz. Mädchen sind abhängig, explorieren kaum und fühlen sich von herausfordernden Aufgaben schnell überfordert (Baumrind, 1971; Hart et al., 2002, Nix et al., 1999).

Der permissive Erziehungsstil

Der **permissive Erziehungsstil** ist warmherzig und akzeptierend. Aber statt sich selbst einzubringen, schenken diese Eltern ihren Kindern entweder zu viel oder zu wenig Aufmerksamkeit. Permissive Eltern üben wenig Kontrolle über das Verhalten ihrer Kinder aus. Und anstatt nach und nach Selbstständigkeit einzuräumen, erlauben sie ihren Kindern in vielen Bereichen, eigene Entscheidungen zu treffen, wenn diese ihrem Alter nach weder fähig noch bereit dazu sind. Ihre Kinder dürfen essen und ins Bett gehen, wann immer sie wollen, und auch der Fernsehkonsum ist nicht eingeschränkt. Gute Manieren zu lernen, ist nicht notwendig, und auch Aufgaben im Haushalt werden nicht übernommen. Obwohl einige permissive Eltern tatsächlich der Meinung sind, dass dieser Ansatz der Beste ist, fehlt den meisten anderen das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten, das Verhalten ihrer Kinder zu beeinflussen.

Kinder permissiver Eltern sind impulsiv, ungehorsam und rebellisch. Außerdem sind sie sehr anspruchsvoll und abhängig von Erwachsenen und zeigen weniger Durchhaltevermögen als Kinder von Eltern, die mehr Kontrolle ausüben. Diese Zusammenhänge zwischen einem permissiven Erziehungsstil und einem abhängigen, leistungsarmen Verhalten sind bei Jungen besonders ausgeprägt (Barber & Olsen, 1997; Baumrind, 1971).

Die unbeteiligte Erziehung

Der **unbeteiligte Erziehungsstil** ist eine Kombination niedriger Akzeptanz und Beteiligung mit wenig Kontrolle und einer allgemeinen Indifferenz gegenüber dem Gewähren von Autonomie. Häufig sind diese Eltern emotional distanziert und depressiv und so überfordert durch Alltagsstress, dass wenig Zeit und Energie für ihre Kinder bleibt (Maccoby & Martin, 1983). In seinen Extremen ist der unbeteiligte Erziehungsstil eine Art der Kindesmisshandlung – die *Vernachlässigung*. Insbesondere, wenn diese früh einsetzt, stört sie nahezu alle Aspekte der Entwicklung – Bindung, Kognition sowie emotionale und soziale Fertigkeiten eingeschlossen (siehe Kapitel 6).

Welche Aspekte machen den autoritativen Erziehungsstil so effektiv?

Wie dies auch bei anderen auf Korrelation beruhenden Ergebnissen der Fall ist, bleibt die Beziehung zwischen dem Erziehungsstil und der Kompetenz des Kindes offen für Interpretation. Möglicherweise sind Eltern gut angepasster Kinder deswegen autoritativ, weil ihre Sprösslinge besonders kooperative und gehorsame Dispositionen aufweisen. Auch die Persönlichkeitseigenschaften des Kindes spielen eine Rolle dabei, wie leicht oder wie schwer es den Eltern fällt, einen autoritativen Erziehungsstil anzuwenden. Ein impulsives und ungehorsames Kind macht es den Eltern schwer, warmherzig zu sein und konsequent oder rational zu bleiben. Längsschnittstudien haben gezeigt, dass der autoritative Erziehungsstil das stark negative Verhalten schwieriger Kinder reduziert, während Zwang seitens der Eltern ein schwieriges Kindes nur noch schwieriger macht (Stice & Barrera, 1995; Woodward, Taylor, & Dowdney, 1998).

Die autoritative Kindererziehung scheint einen emotionalen Kontext für positive elterliche Einflussnahme zu schaffen. Zum einen sind warme, anteilnehmende Eltern, die sich ihrer eigenen Standards bezüglich ihrer Kinder sicher sind, selbst Vorbilder

Tabelle 8.2

Kennzeichen der unterschiedlichen Erziehungsstile

Erziehungsstil	Akzeptanz und eigene Beteiligung	Kontrolle	Gewähren von Autonomie
Autoritativ	Warmherzig, aufmerksam und feinfühlig gegenüber den Bedürfnissen des Kindes	Vernünftige entwicklungsangemessene Anforderungen, die auch konsequent verstärkt und erklärt werden	Erlaubt dem Kind, eigene Entscheidungen zu treffen in Einklang mit seiner Bereitschaft dazu
Autoritär	Kalt und ablehnend; das Kind erfährt häufig Abwertung von den Eltern	Anforderungen werden mit Gewalt durchgesetzt durch Brüllen, Kommandieren und Kritisieren	Die Eltern treffen die Entscheidungen für das Kind. Sein Standpunkt wird dabei nur selten in Betracht gezogen
Permissiv	Warmherzig, allerdings wird dem Kind entweder zu viel oder zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt	Keine oder zu wenig Anforderungen	Die Eltern erlauben dem Kind, viele Entscheidungen zu treffen, bevor es darauf vorbereitet ist
Unbeteiligt	Emotional distanziert und nicht erreichbar	Keine oder zu wenig Anforderungen	Den Eltern sind die Entscheidungen und der Standpunkt des Kindes gleichgültig

für eine fürsorgliche Einstellung und ein zuversichtliches, selbstkontrolliertes Verhalten. Zum anderen wird Kontrolle, die dem Kind vernünftig und nicht willkürlich erscheint, viel eher beachtet und internalisiert werden. Zudem stellen autoritative Eltern Anforderungen und gewähren Autonomie, die der Fähigkeit des Kindes entspricht, Verantwortung für sein eigenes Verhalten zu übernehmen. Daraus folgt wiederum, dass diese Eltern ihre Kinder wissen lassen, dass sie kompetente Individuen sind, die ihnen gestellte Aufgaben erfolgreich durchführen können, wodurch das Selbstbewusstsein sowie die kognitive und soziale Reife gefördert werden.

8.7.2 Kulturelle Unterschiede

Trotz einer breiten Übereinstimmung hinsichtlich der Vorzüge des autoritativen Erziehungsstils gibt es innerhalb verschiedenener ethnischer Gruppen hinsichtlich der Kindererziehung häufig ganz unterschiedliche Überzeugungen und Praktiken. Beispielsweise beschreiben chinesische Erwachsene ihren Erziehungsstil im Vergleich zu kaukasischen Amerikanern als kontrollierter (Berndt et al., 1993; Chao, 1994). Sie sind in ihrer Erziehung und dem Einteilen der Zeit ihres Kindes direktiver – eine gute Möglichkeit, Selbstkontrolle und hohe Leistungen zu fördern (Huntsinger, Jose, & Larson, 1998). In den meisten Fällen kombinieren chinesische Eltern Kontrolle mit einem großen Ausmaß an Warmherzigkeit. Wenn allerdings diese Kontrolle zu viel Zwang enthält, wirkt sie sich sowohl in chinesischen als auch in westlichen Kulturkreisen schädlich aus. Bei Untersuchungen chinesischer Kinder korrelierte der autoritative Erziehungsstil positiv mit kognitiver und sozialer Kompetenz, während sich aufgrund eines autoritären Erziehungsstils Vorhersagen treffen ließen hinsichtlich schlechterer schulischer Leistungen, verstärkter Aggressionen und Schwierigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen (Chen, Dong, & Zhou, 1997; Chen, Liu, & Li, 2000).

In Familien spanischer Herkunft oder in Familien, die von den asiatischen pazifischen Inseln stammen, wird von den Kindern gegenüber der elterlichen Autorität, besonders der väterlichen, konsequent Respekt gefordert; dies wird gekoppelt mit intensiver elterlicher Anteilnahme. Hispanische Väter wurden früher als sehr streng angesehen, aber sie verbringen viel Zeit mit ihren Kindern und sind warmherzig und sensibel (García-Coll & Pachter, 2002; Jambunathan, Burts, & Pierce, 2000).

Afroamerikanische Mütter erwarten häufig von ihren Kindern sofortigen Gehorsam, sie betrachten Strenge als wichtig zur Förderung von Selbstkontrolle und einer aufmerksamen Haltung in risikoreichen Umgebungen. In Einklang mit diesen Überzeugungen sind es afroamerikanische Eltern der niedrigen Einkommensklasse, die vermehrt kontrollierende Strategien anwenden, die kognitiv und sozial kompetentere Kinder haben (Brody & Flor, 1998; Brody, Stoneman, & Flor, 1996). In mehreren Studien ließen sich Korrelationen zwischen körperlicher Disziplin und kindlicher Aggression erkennen, allerdings gilt dies nur für kaukasisch-amerikanische Kinder und nicht für afroamerikanische, was allerdings nicht bedeuten soll, dass Ohrfeigen und Prügel effektive Erziehungsstrategien darstellen. Es weist vielmehr daraufhin, dass es ethnisch bedingte Unterschiede gibt, wie Kinder das elterliche Verhalten betrachten. Diese Unterschiede können die Konsequenzen des elterlichen Verhaltens modifizieren. Die meisten afroamerikanischen Eltern, die eine strenge Disziplin wahren, strafen ihre Kinder nicht körperlich und verbinden ihre Strenge mit Warmherzigkeit und vernünftigen Begründungen (Bluestone & Tamis-LeMonda, 1999; Petitt, Bates, & Dodge, 1998).

Die kulturell bedingten Unterschiede, die gerade betrachtet wurden, erinnern uns daran, dass unterschiedliche Erziehungsstile nur in ihrer Gesamtheit verstanden werden können, wenn man also den breiteren ökologischen Kontext in Betracht zieht. Wie schon in vorangegangenen Kapiteln zu sehen war, gibt es eine ganze Reihe von Faktoren, die in einer guten Erziehung eine Rolle spielen: die Persönlichkeitseigenschaften des Kindes und der Eltern, das Einkommen, ein Zugang zu Unterstützung seitens der Verwandtschaft und des sozialen Umfeldes, kulturelle Wertvorstellungen und Gewohnheiten sowie die in der Öffentlichkeit vertretenen Werte und Vorschriften (Parke & Buriel, 1998).

Wenn nun das Thema der Kindesmisshandlung zur Sprache kommt, ist erneut festzustellen, dass eine effektive Kindererziehung nicht allein dadurch aufrechterhalten werden kann, dass Mütter und Väter den Wunsch hegen, gute Eltern zu sein. Fast alle Eltern wünschen sich das. Unglücklicherweise kann großes Leid entstehen, sowohl für Kinder als auch für die Eltern, wenn bei den Eltern die für sie so wichtige Unterstützung wegbricht.



© CLEVE BRYANT/PHOTOEDIT

Afroamerikanische Mütter bedienen sich häufig einer strengen Disziplin, verbunden mit Warmherzigkeit und vernünftigen Erklärungen – ein Ansatz, der sich sehr gut dazu eignet, Selbstkontrolle sowie eine aufmerksame Haltung in risikoreichen Umgebungen zu fördern.

8.7.3 Kindesmisshandlung

Kindesmisshandlung ist so alt wie die Menschheit selbst. Aber nur in letzter Zeit ist anerkannt worden, dass dieses Problem tatsächlich existiert, und es sind Forschungsprojekte gestartet worden, die darauf ausgerichtet sind, dieses Problem besser zu verstehen. Möglicherweise ist dieses Thema in den letzten Jahren auf ein größeres Interesse in der breiten Öffentlichkeit gestoßen, da gerade in den großen Industrienationen Kindesmisshandlungen besonders häufig vorkommen. Im Jahr 2000 wurden 880.000 amerikanische Kinder (12 von 1000) und 136.000 kanadische Kinder (10 aus 1000) Opfer von Kindesmisshandlung (Health Canada, 2002d; U.S. Department of Health and Human Services, 2002c). Da aber die meisten Fälle nicht gemeldet werden, liegen die tatsächlichen Zahlen noch weit höher. In Deutschland liegen Angaben aus dem Jahr 1996 und 2001 über die Zahl der Kindesmisshandlungen vor. Im Jahr 2001 wurde ein neues Gesetz gegen Gewalt in der Erziehung (§1631 Abs. 2 BGB) ratifiziert. Vor dem Gesetz gaben 48 % der Eltern an, auf Ohrfeigen auszuweichen, wenn Worte ihre Wirkung verfehlten, 40 % gaben an, Kindern den Po zu versohlen, sei in manchen Situationen angebracht. Von 1996 bis 2001 gingen die Elternangaben über körperliche Strafen in der Erziehung deutlich zurück – je nach Strafe bis zu 20 %, insgesamt für alle körperlichen Strafformen war ein Rückgang um fast zwei Drittel zu verzeichnen (Kai-Bussmann, 2004).

Kindesmisshandlung kann folgende Formen annehmen:

- *Körperliche Misshandlung:* auf das Kind gerichtete Angriffe, die Schmerzen verursachen, Schnitte, Striemen, Abschürfungen, Verbrennungen, Knochenbrüche und andere Verletzungen
- *Sexueller Missbrauch:* sexuell gefärbte Kommentare, Streicheln der Genitalien, sexueller Verkehr und andere Formen der sexuellen Ausbeutung des Kindes
- *Vernachlässigung:* Lebensumstände, in denen ein Kind nicht genug zu essen bekommt, unzureichend gekleidet ist, inadäquate medizinische Versorgung erhält oder es an Beaufsichtigung mangelt
- *Psychische Misshandlung:* Ein Versagen seitens der Bezugspersonen, die Bedürfnisse des Kindes nach Zuneigung und emotionaler Unterstützung zu befriedigen, sowie Handlungen – wie etwa Spott, Demütigung oder regelrechtes Terrorisieren –, die sich schädlich auswirken auf den kognitiven, emotionalen oder sozialen Zustand des Kindes, seines Funktionierens und seiner Entwicklung in diesen Bereichen

Manche Wissenschaftler betrachten psychischen und sexuellen Missbrauch als die wohl destruktivsten Formen der Kindesmisshandlung. Die psychische Misshandlung ist sicherlich die am häufigsten vorkommende, da sie in den meisten Fällen die anderen Formen der Misshandlung begleitet. Etwa 10 % der dokumentierten Fälle von Misshandlung in den Vereinigten Staaten und Kanada sind auch gleichzeitig Opfer sexuellen Missbrauchs. Auch hier sind wesentlich mehr Kinder betroffen, als die offiziellen Zahlen sagen, aber die meisten haben zu viel Angst, um sich Hilfe zu suchen, oder sie wurden unter Druck gesetzt, damit sie Stillschweigen bewahren. Obwohl Kinder jeden Alters Zielscheibe sexuellen Missbrauchs sein können, finden sich doch die größten Opferzahlen in

Tabelle 8.3

Faktoren, die bei Kindesmisshandlung eine Rolle spielen

Faktor	Beschreibung
Persönlichkeitseigenschaften der Eltern	Psychische Störungen; Alkohol- und Drogenmissbrauch; Misshandlung in der eigenen Lebensgeschichte; eine Bevorzugung harter, körperlicher Disziplin; der Wunsch, unbefriedigte emotionale Bedürfnisse durch das Kind befriedigt zu bekommen; unvernünftige Erwartungen hinsichtlich des kindlichen Verhaltens; niedriges Lebensalter (die meisten dieser Eltern sind unter 30); ein niedriger Bildungsstand
Persönlichkeitseigenschaften des Kindes	Ein zu früh geborenes oder sehr krankes Baby; ein schwieriges Temperament; verringerte Aufmerksamkeit oder Hyperaktivität; andere Entwicklungsschwierigkeiten
Merkmale der Familie	Niedriges Einkommen; Armut; Obdachlosigkeit; instabile Ehe; soziale Isolation; körperliche Misshandlung der Mutter durch ihren Ehemann oder Lebenspartner; häufige Umzüge; große Familien mit in kurzen Abständen geborenen Kindern; zu kleiner Wohnraum; chaotischer Haushalt; das Fehlen einer geregelten Arbeit; andere Anzeichen eines erhöhten Stressniveaus
Soziales Umfeld	Gekennzeichnet von sozialer Isolation; unzureichende Parkanlagen, zu wenig Möglichkeiten der Kinderbetreuung, zu wenig Kindergartenplätze, kaum Freizeitstätten oder kirchliche Aktivitäten, die der Familie als Unterstützung dienen könnten
Kulturelles Umfeld	Billigung physischer und anderer Gewalt als eine Form der Problemlösung

Quellen: Cicchetti & Toth, 1998a

der mittleren Kindheit. In Kapitel 10 wird daher noch einmal der sexuelle Missbrauch thematisiert.

Die Ursprünge der Kindesmisshandlung

Die ersten Ergebnisse derartiger Untersuchungen ließen vermuten, dass Kindesmisshandlung in den psychischen Störungen der Erwachsenen wurzelt (Kempe et al., 1962). Schon bald wurde aber klar, dass auch wenn psychisch gestörte Eltern häufiger misshandeln, es dennoch keinen „misshandelnden Persönlichkeitstypus" gibt. Manchmal sind es sogar die „normalen" Eltern, die ihren Kindern Schaden zufügen. Auch wiederholen Eltern, die selbst als Kinder misshandelt worden sind, dieses Verhalten nicht unbedingt an ihren eigenen Kindern (Buchanan, 1996; Simons et al., 1991).

Für ein besseres Verständnis von Kindesmisshandlung wandten sich die Wissenschaftler der ökologischen Systemtheorie zu (siehe Kapitel 1 und 2). Sie entdeckten viele sich gegenseitig beeinflussende Variable – in den Bereichen der Familie sowie des sozialen und kulturellen Umfeldes –, die Kindesmisshandlung und Vernachlässigung förderlich sind. In Tabelle 8.3. finden Sie noch einmal eine Zusammenfassung der Faktoren, die Kindesmisshandlung bedingen. Je mehr solcher Risiken gegeben sind, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass Misshandlung oder Vernachlässigung eintritt. Lassen Sie uns nun die einzelnen Einflussbereiche nacheinander untersuchen.

Die Familie

Innerhalb einer Familie sind es zumeist ganz bestimmte Kinder – diejenigen, deren spezifische Persönlichkeitseigenschaften sie in ihrer Erziehung zu einer Herausforderung werden lassen –, die sehr viel wahrscheinlicher zur Zielscheibe von Misshandlung werden als andere. Dies schließt Frühgeburten oder kranke Babys ein und Kinder, die in ihrem Temperament schwierig sind, unaufmerksam und überaktiv sind oder andere Entwicklungsprobleme aufweisen (Kotch, Muller, & Blakely, 1999). Ob diese Kinder allerdings tatsächlich misshandelt werden, ist abhängig von den Persönlichkeitseigenschaften ihrer Eltern.

Misshandelnde Eltern sind weniger geschickt als andere Eltern, wenn es darum geht, mit Konfrontationen und der dazugehörigen Disziplinierung umzugehen. Häufig findet sich bei ihnen auch ein verzerrtes Denken über ihr Kind. So werden zum Beispiel Übertretungen als schlimmer dargestellt, als sie wirklich sind, und das Fehlverhalten des Kindes auf eine sture

oder schlechte Persönlichkeit zurückgeführt – Sichtweisen, die dazu führen können, dass diese Eltern mit körperlicher Gewalt schneller bei der Hand sind (Milner, 1993; Rogosch et al., 1995).

Wenn Misshandlung einmal begonnen hat, entwickelt sie sich sehr schnell zu einem sich selbst erhaltenden Kreislauf. Die kleinen Ärgernisse, auf die misshandelnde Eltern reagieren – ein weinerliches Baby, ein Vorschulkind, das seine Milch verschüttet, oder ein Kind, das nicht sofort gehorcht –, werden ganz schnell zu großen Problemen, worauf dann auch mit vermehrter Härte reagiert wird. Wenn das Kind dann das Vorschulalter erreicht, interagieren misshandelnde und vernachlässigende Eltern nur noch selten mit ihrem Kind. Wenn sie es aber doch tun, drücken sie nur selten Wohlgefallen und Zuneigung aus; die Kommunikation ist fast immer eine negative (Wolff, 1999).

Die meisten Eltern haben sich selbst jedoch genügend unter Kontrolle, um auf das Fehlverhalten ihres Kindes oder seine Entwicklungsschwierigkeiten nicht mit Misshandlung zu reagieren. Andere Faktoren müssen sich mit diesen Voraussetzungen verbinden, um extreme elterliche Reaktionen hervorzurufen. Überwältigender Stress seitens der Eltern korreliert sehr hoch mit allen Formen der Misshandlung. Misshandelnde Eltern reagieren auf stressreiche Situationen mit einem hohen emotionalen Erregungsniveau. Auch ein niedriges Einkommen, Arbeitslosigkeit, Eheprobleme, zu kleiner und beengter Wohnraum, häufige Umzüge und ein extrem chaotischer Haushalt sind weitere häufige Faktoren, die in misshandelden Familien eine Rolle spielen (Gelles, 1998; Kotch, Muller, & Blakely, 1999). Diese persönlichen und situationalen Gegebenheiten erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass die Eltern überfordert sind und die grundlegenden Verantwortlichkeiten der Kindererziehung nicht wahrnehmen oder dass sie ihre Frustrationen zum Ausdruck bringen, indem sie diese an ihren Kindern auslassen.

Die Gemeinde

Die Mehrheit misshandelnder und vernachlässigender Eltern sind isoliert und haben nur wenige oder gar keine soziale Unterstützung. Diese soziale Isolation hat wenigstens zwei Ursachen: Zum einen liegt sie häufig in der eigenen Geschichte der Eltern begründet, da viele von ihnen gelernt haben, anderen Menschen zu misstrauen und sie zu meiden. Sie haben nicht die notwendigen Fähigkeiten, positive Beziehungen zu Freunden und Verwandten aufzubauen (Polansky et al., 1985). Zum anderen ist die Wahrscheinlichkeit bei misshandelnden Eltern höher, dass sie in instabilen, verwahrlosten Nachbarschaften leben, die nur wenig Zusammenhalt für Familie und Anwohner bieten, etwa Parks, Kindertagesstätten, Kindergartenplätze, Freizeitstätten und Kirchengemeinden (Coulton, Korbin, & Su, 1999). Aus diesen Gründen fehlen diesen Eltern die „lebensrettenden Anker" zu anderen Menschen. Sie haben in stressreichen Zeiten niemanden, an den sie sich wenden können.

Das kulturelle Umfeld

Kulturelle Wertvorstellungen, Gesetze und Gewohnheiten haben einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit für Kindesmisshandlung, wenn die Eltern sich belastet fühlen. Viele Gesellschaften betrachten Gewalt als einen angemessenen Weg der Problemlösung und haben somit den Grundstein für die Kindesmisshandlung gelegt. Obwohl es in den Vereinigten Staaten und Kanada Gesetze gibt, die Kinder vor Misshandlung schützen sollen, zeigte unsere vorangegangene Diskussion zur körperlichen Bestrafung, dass körperliche Gewalt weitestgehend unterstützt wird. In den Vereinigten Staaten hat der oberste Gerichtshof schon zweimal das Recht von Lehrern bestätigt, körperliche Züchtigung anwenden zu dürfen. In Ländern, die Vorschriften oder Gesetze haben, welche die körperliche Züchtigung von Kindern verbieten, wie etwa Dänemark, Norwegen und Schweden, sind die Zahlen von Kindesmisshandlung niedrig (U.S. Department of State, 1999).

Folgen von Kindesmisshandlung

Die familiären Umstände misshandelter Kinder beeinträchtigen die Entwicklung der emotionalen Selbstregulation, der Empathie und Sympathie, des Selbstkonzeptes, der sozialen Fähigkeiten und der schulischen Motivation. Mit der Zeit zeigen diese Kinder schwerwiegende Lern- und Anpassungsprobleme, einschließlich Schulversagen, schwere Depressionen, aggressives Verhalten, Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen, Drogenmissbrauch und Delinquenz (Bolger & Patterson, 2001; Shonk & Cicchetti, 2001).

Wie ist es möglich, dass Misshandlung derart schwerwiegende Folgen nach sich zieht? Denken Sie noch einmal zurück an unsere Diskussion über den feindseligen Kreislauf der Eltern-Kind-Interak-

tion, der bei misshandelten Kindern ganz besonders stark ist. In der Tat ist ein Familienmerkmal, das sehr stark mit Kindesmisshandlung korreliert, die Misshandlung von Ehepartnern (Margolin, 1998). Ganz klar wird an dieser Stelle, dass das Familienleben misshandelter Kinder zahlreiche Möglichkeiten bietet, Aggression als eine Form der Problemlösung zu erlernen.

Weiterhin führt elterliche Kommunikation, in denen das Kind verspottet oder erniedrigt, abgelehnt oder terrorisiert wird, zu niedrigem Selbstwertgefühl, starker Angst, Selbstbeschuldigungen, Aggression und einem Bemühen, diesem extremen psychischen Schmerz zu entfliehen – Schmerz, der in manchen Fällen so schlimm ist, dass er in der Adoleszenz zu einem Suizidversuch führt (Wolfe, 1999). In der Schule haben misshandelte Kinder große Probleme mit der Disziplin. Ihre mangelnde Kooperation, ihre kaum vorhandene Motivation und ihre kognitive Unreife beeinträchtigen ihre schulischen Leistungen – eine Konsequenz, durch die ihre Chance, später im Leben gut zurechtzukommen, weiter unterminiert wird (Margolin & Gordis, 2000).

Außerdem kann das Trauma wiederholter Misshandlung zu physiologischen Veränderungen führen, einschließlich einer anormalen Gehirnstromaktivität und einer erhöhten Produktion von Stresshormonen (Ito et al., 1998; Cicchetti & Toth, 2000). Diese Auswirkungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Schwierigkeiten mit der emotionalen Selbstregulation und der Anpassung auch weiterhin bestehen bleiben.

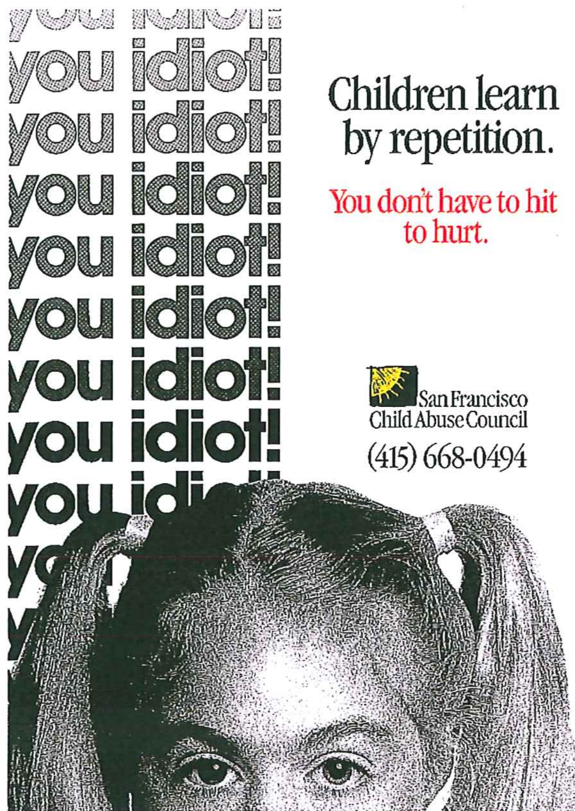
Die Prävention von Kindesmisshandlung

Da Kindesmisshandlung in Familien eingebettet ist, in Städten und Gemeinden sowie in der Gesellschaft insgesamt, müssen Präventionsbemühungen darauf ausgerichtet sein, jeden dieser Bereiche zu erreichen. Viele Ansätze sind schon vorgeschlagen worden, einschließlich Interventionen, in denen Hochrisikoeltern effektive Kindererziehungsstrategien beigebracht werden, an den höheren Schulen durchgeführte Kurse zur Kindesentwicklung, die auch direkte Erfahrungen mit Kindern einbeziehen, sowie breit gefächerte soziale Programme, um die ökonomischen Verhältnisse von Familien niedriger Einkommensschichten zu verbessern.

Soziale Unterstützung für Familien dieser Art ist eine sehr effektive Möglichkeit, dem Stress der Eltern entgegenzuwirken. Dieser Ansatz ist zudem sehr effektiv bei der Reduzierung von Kindesmisshandlung. Forschungsergebnisse zeigen, dass eine von Vertrauen gekennzeichnete Beziehung zu einem anderen Menschen einen der wichtigsten Faktoren darstellt, die Mütter mit einem eigenen Hintergrund von Misshandlung davor zu bewahren, dieses Verhalten an ihren eigenen Kindern zu wiederholen (Egeland, Jacobvitz, & Sroufe, 1988). Auch Erziehung e.V. und verschiedene Selbsthilfegruppen, Organisationen, die es sich hierzulande zum Hauptziel gemacht haben, misshandelnden Eltern zu helfen, konstruktive Erziehungspraktiken zu erlernen, werden u.a. staatlich finanziert. Ihre Zweigstellen bieten Selbsthilfegruppen an, tägliche Telefonkontakte und regelmäßige Hausbesuche, um die soziale Isolation zu lindern und den Eltern zu helfen, einen verantwortlichen Erziehungstil zu erlernen.

Es gibt auch Erwachsene, die trotz intensiver Behandlung die Misshandlung fortführen. Nach Schätzungen sind es etwa 1200 amerikanische Kinder und 100 kanadische Kinder, die durch Misshandlung jedes Jahr sterben (Health Canada, 2002d; U.S. Department of Health and Human Services, 2002c). Wenn Eltern aller Wahrscheinlichkeit nach ihr Verhalten nicht ändern werden, ist der drastische Schritt, die Eltern und das Kind zu trennen und den Eltern das Sorgerecht zu entziehen, eine vernünftige Maßnahme.

Kindesmisshandlung ist ein beängstigendes und schreckliches Thema – ein trauriger Aspekt, mit dem die Diskussion einer Zeit in der Kindheit beendet wird, die von so viel Begeisterung und neuen Entdeckungen geprägt ist. Dennoch gibt es Grund zum Optimismus. Es ist in den letzten Jahrzehnten viel dafür getan worden, Kindesmisshandlungen besser zu verstehen und effektivere Präventionsmethoden zu entwickeln.



Plakate dieser Art helfen, Kindesmisshandlung zu verhindern, indem sie auf das Problem aufmerksam machen und Informationen bieten, wo man sich Hilfe holen kann. Dieses Poster macht Erwachsenen bewusst, dass herabsetzende Bemerkungen genauso hart treffen können wie eine Faust.

Prüfen Sie sich selbst ...

Rückblick
Erläutern Sie die wichtigsten Unterschiede zwischen dem autoritativen, autoritären und permissiven Erziehungsstil. Ist das Konzept des autoritativen Erziehungsstils auch über die kulturellen Grenzen hinweg von Nutzen für ein Verständnis effektiver Erziehung? Erläutern Sie Ihre Aussage.

Rückblick
Erklären Sie, auf welche Weise die Folgen von Kindesmisshandlung die Wahrscheinlichkeit weiterer Misshandlung steigern und zu bleibenden Anpassungsschwierigkeiten führen.

Zusammenhänge
Welcher Erziehungsstil wird am ehesten mit erklärenden Maßregelungen in Verbindung gebracht und warum?

Prüfen Sie sich selbst ...

Zusammenfassung

Eriksons Theorie: Initiative versus Schuldgefühl

Welche Persönlichkeitsveränderungen spielen sich in Eriksons Phase „Initiative versus Schuldgefühl" ab?

- Vorschulkinder entwickeln in ihrer Auseinandersetzung mit dem Konflikt **Initiative versus Schuldgefühl** ein neues Gefühl der Zielgerichtetheit. Eine gesunde Eigeninitiative geht zurück auf ein Explorieren der Umwelt durch Spielen, auf die Ausbildung eines Gewissens durch Identifikation mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil und auf eine allgemein unterstützende Erziehung. Eriksons Vorstellung von Initiative gibt die emotionalen und sozialen Veränderungen der frühen Kindheit sehr gut wieder.

Selbstverständnis

Beschreiben Sie die Selbstkonzepte und das Selbstwertgefühl von Kindern im Vorschulalter.

- Das **Selbstkonzept** des Vorschulkindes besteht zum größten Teil aus beobachtbaren Merkmalen sowie typischen Emotionen und Einstellungen. Ihre zunehmende Selbstwahrnehmung geht einher mit Streitereien um gewünschte Objekte sowie den ersten Versuchen, mit anderen zu kooperieren.
- Während der frühen Kindheit beginnt sich der **Selbstwert** in verschiedene Selbstbeurteilungen zu differenzieren. Der hohe Selbstwert des Vorschulkindes trägt zu seinem erfolgsorientierten In-Angriff-Nehmen seiner Umwelt bei. Jedoch kann das geringste von den Eltern zum Ausdruck gebrachte Missfallen, den Selbstwert des Kindes und seine Begeisterung, Neues zu lernen, untergraben.

Die emotionale Entwicklung

Benennen Sie Veränderungen im Verhalten und Emotionsausdruck in der frühen Kindheit unter Berücksichtigung der Faktoren, die diese Veränderungen beeinflussen.

- Kleine Kinder zeigen bereits ein beeindruckendes Verständnis der Ursachen, Konsequenzen und Verhaltensanzeichen grundlegender Emotionen. Eine sichere Bindung und Gespräche über Emotionen können dieses Verständnis fördern. Im Alter von etwa drei bis vier Jahren stehen dem Kind bereits verschiedene Strategien zur Selbstregulation zur Verfügung. Das Temperament des betreffenden Kindes wie auch der Einfluss der elterlichen Rollenmodelle wirken sich auf die Fähigkeit des Vorschulkindes aus, mit negativen Emotionen umzugehen.
- Wenn das Selbstkonzept des Kindes erst einmal besser entwickelt ist, beginnt das Vorschulkind auch häufiger, selbstbezogene Emotionen wahrzunehmen. Die Botschaften, die von den Eltern ausgehen, beeinflussen die Situationen, in denen diese Emotionen auftauchen, wie auch ihre Intensität. Auch Empathie tritt nun häufiger auf. Das Temperament des Kindes wie auch die Erziehung der Eltern beeinflussen das Ausmaß, zu dem Empathie **Sympathie,** also Mitgefühl, hervorruft und zu **prosozialem** oder **altruistischem Verhalten** führt.

Peerbeziehungen

Beschreiben Sie die Interaktionen unter Peers und die Freundschaften in der frühen Kindheit, unter Berücksichtigung des kulturellen sowie des elterlichen Einflusses auf die frühen Peerbeziehungen.

- Während der frühen Kindheit nimmt die Interaktion unter Gleichaltrigen zu. Nach Parten findet eine Entwicklung von **nichtsozialer Aktivität** zum **Parallelspiel** statt; danach verlagert sich die Spielaktivität auf das **assoziative** und **kooperative Spiel.** Kinder in den Vorschuljahren folgen allerdings nicht einer geradlinigen Entwicklungssequenz. Trotz der Zunahme an assoziativem und kooperativem Spiel, bleiben auch das Alleinspiel und das Parallelspiel weiterhin bestehen. In kollektivistischen Gesellschaften findet das Spiel in großen Gruppen statt und ist in hohem Maße ein kooperatives Unternehmen. Das soziodramatische Rollenspiel scheint besonders wichtig in Gesellschaften, in denen die Welten von Erwachsenen und Kindern voneinander getrennt sind.
- Vorschulkinder betrachten Freundschaften als konkrete Interaktionsform, die auf Aktivitäten beruht. Ihre Interaktionen mit Freunden sind von besonders positiver und kooperativer Natur. Eltern haben auf die sozialen Beziehungen ihrer Kinder sowohl eine direkte Auswirkung, indem sie sich bemühen, die Peerbeziehungen zu beeinflussen, als auch eine indirekte durch ihre Erziehungspraktiken. Eine sichere Bindung und emotional positive Gespräche zwischen Eltern und Kindern korrelieren mit positiven Peerinteraktionen.

Die Grundlagen der Moralität

Welches sind die zentralen Aspekte des psychoanalytischen Ansatzes, der sozialen Lerntheorie und des Ansatzes der kognitiven Entwicklungstheorie?

- Die Ansätze der Psychoanalyse und des sozialen Lernens zur Moralentwicklung konzentrieren sich darauf zu erklären, wie Kinder sich die von den Erwachsenen vorgegebenen Standards aneignen. Im Gegensatz zu Freuds psychoanalytischer Theorie ist Disziplinierung, die sich auf Angst vor Strafe und den Verlust der elterlichen Liebe aufbaut, der Gewissensentwicklung nicht förderlich. Stattdessen ist die **erklärende Erziehungsmaßnahme** eine wesentlich effektivere Methode, um Selbstkontrolle und prosoziales Verhalten zu fördern.
- Die soziale Lerntheorie betrachtet die Verstärkung und das Modelllernen als die Grundlage des moralischen Handelns. Effektive erwachsene Rollenmodelle für moralisches Urteilen sollten warmherzig sein und positive Autorität ausstrahlen. Außerdem sollten Erwachsene das, was sie dem Kind demonstrieren, auch selbst tun. Häufige, harte Bestrafung wirkt sich auf die Internalisierung nicht förderlich aus und führt auch nicht zum Erlernen sozial akzeptablen Verhaltens. Alternativen wie beispielsweise Stubenarrest oder **verordnete Auszeit** und der Entzug von Privilegien können Eltern helfen, die unerwünschten Nebenwirkungen der Bestrafung zu vermeiden. Wenn Eltern dennoch auf Strafe zurückgreifen, so kann deren Effektivität durch ein konsequentes Handeln verstärkt werden, wobei eine warmherzige Beziehung zum Kind aufrechterhalten und dem Kind auch Klärung angeboten werden sollte.

- Die kognitive Entwicklungstheorie betrachtet Kinder als aktive Problemlöser im Bereich sozialer Regeln. Im Alter von vier Jahren beginnen Kinder, Intentionen mit einzubeziehen, wenn sie moralische Urteile fällen und Wahrheit von Lüge unterscheiden. Auch unterscheiden Vorschulkinder bereits moralische Imperative von sozialen Konventionen und Verhalten nach persönlichen Vorlieben. Durch Interaktionen mit den Geschwistern und den Peers, entwickeln die Kinder ihre ersten Ideen über Gerechtigkeit und Fairness. Eltern, die moralische Themen mit ihren Kindern besprechen, unterstützen sie dabei, differenzierte moralische Urteile zu fällen.

Beschreiben Sie die Aggressionsentwicklung in der frühen Kindheit unter Berücksichtigung der zentralen Einflussfaktoren Familie und Fernsehen.

- Alle Kinder zeigen von Zeit zu Zeit Aggression. Während der frühen Kindheit nimmt die **instrumentelle Aggression** ab, während die **feindselige Aggression** zunimmt. Es gibt zwei Arten der feindseligen Aggression, die erkennbar sind: zum einen die **offene Aggression,** die eher bei Jungen zu sehen ist, sowie die **relationale Aggression,** die häufiger bei Mädchen zu finden ist.
- Ineffektive Disziplinierung sowie eine konfliktreiche Familienatmosphäre fördern und verfestigen Aggression in Kindern. Gewalt im Fernsehen löst auch Aggression in der Kindheit aus. Junge Kinder verstehen den Inhalt von Fernsehsendungen nur unvollkommen, was zur unkritischen Annahme und Nachahmung des Gesehenen führt. Aggressives Verhalten kann reduziert werden durch Unterweisung der Eltern in effektiven Erziehungsmaßnahmen, durch Trainingsprogramme für Kinder mit dem Ziel, soziale Problemlösestrategien einzuüben, durch Verminderung der Feindseligkeiten innerhalb der Familie und durch Abschirmen der Kinder vor gewaltgeladenen Sendungen im Fernsehen.

Geschlechtstypisierung

Diskutieren Sie die genetischen und die umweltbedingten Faktoren des Einflusses auf geschlechtsstereotype Überzeugungen und Verhaltensweisen.

- In den Vorschuljahren ist die **Geschlechtstypisierung** schon recht gut entwickelt. Vorschulkinder erwerben sich viele dieser Geschlechtsstereotypen geschlechtstypischer Verhaltensweisen. Vererbung, aufgrund pränataler Hormone, trägt bei zu einer höheren Aktivität bei Jungen sowie zu vermehrt offener Aggression und der Vorliebe für gleichgeschlechtliche Spielkameraden. Gleichzeitig ermutigen auch die Eltern, Lehrer, Peers und die Gesellschaft insgesamt viele der als geschlechtstypisch angesehenen Reaktionen.

Beschreiben und evaluieren Sie die Richtigkeit der Haupttheorien, die eine Erklärung geben für das Auftauchen einer Geschlechtsidentität.

- Obwohl die meisten Menschen eine traditionelle **Geschlechtsidentität** besitzen, gibt es auch Ausnahmen – **androgyne** Menschen mit maskulinen und femininen Eigenschaften. Maskuline und androgyne Identität erhöht die Wahrscheinlichkeit für bessere psychologische Anpassung.
- Nach der sozialen Lerntheorie erwerben sich Vorschulkinder ihre ersten geschlechtstypischen Reaktionen durch **Modelllernen** und **Verstärkung** und organisieren diese dann zu geschlechtsbezogenen Vorstellungen über sich selbst. Die kognitive Entwicklungstheorie geht davon aus, dass die **Geschlechtskonstanz** zunächst gemeistert werden muss, bevor das Kind geschlechtstypisches Verhalten entwickeln kann. Im Gegensatz zu den Aussagen der kognitiven Entwicklungstheorie, besteht das Geschlechterrollen entsprechende Verhalten lange, bevor eine Geschlechtskonstanz erreicht ist.
- Die **Geschlechtsschematheorie** ist ein Ansatz, der Aspekte der sozialen Lerntheorie und der kognitiven Entwicklungstheorie in sich vereint. Während das Kind geschlechtsstereotype Vorlieben und Verhaltensweisen entwickelt, bildet es Kategorien von Männlichkeit und Weiblichkeit bzw. Geschlechtsschemata, die es auf die eigene Person anwendet und bei der Interpretation seiner Umwelt benutzt.

Kindererziehung und die emotionale und soziale Entwicklung des Kindes

Beschreiben Sie die Auswirkung der verschiedenen Erziehungsstile auf die Entwicklung von Kindern. Erklären Sie, warum autoritative Erziehung effektiv ist und erläutern Sie kulturbedingte Unterschiede in der Kindererziehung.

- Drei Aspekte unterscheiden die hauptsächlichen **Erziehungsstile:** (1) Akzeptanz und Zuwendung (2) Kontrolle und (3) das Gewähren von Autonomie. Im Vergleich zum **autoritären, permissiven** und **unbeteiligten Erziehungsstil** wirkt sich der **autoritative** Erziehungsstil auf die Entwicklung kognitiver, emotionaler und sozialer Kompetenz förderlich aus. Warmherzigkeit, Erklärungen und angemessenes Fordern reifer Verhaltensweisen machen die Effektivität des autoritativen Erziehungsstiles aus. Bestimmte ethnische Gruppen, einschließlich der Chinesen, der Hispanier, der asiatischen Bewohner der pazifischen Inseln und der Afroamerikaner, wenden ein hohes Ausmaß an elterlicher Kontrolle in der Kindererziehung an. Forschungsergebnisse, gewonnen an chinesischen Kindern, zeigen, dass Kontrolle mit allzu starkem Zwang die schulischen und sozialen Kompetenzen beeinträchtigt.

Diskutieren Sie die vielfältigen Wurzeln der Kindesmisshandlung, ihre Konsequenzen für die Entwicklung sowie effektive Präventionsmaßnahmen.

- Kindesmisshandlung korreliert mit Faktoren innerhalb der Familie und des sozialen und kulturellen Umfeldes. Charakteristiken von Eltern und Kind greifen dabei häufig ineinander, was sich oft aufschaukelt und in misshandelndem Verhalten seitens des Erwachsenen eskaliert. Ein unerträgliches Stressniveau bei den Eltern sowie soziale Isolation lassen die Wahrscheinlichkeit von Misshandlung und Vernachlässigung wesentlich ansteigen. Wenn die umgebende Gesellschaft physische Gewaltanwendung als Bestrafungsmethode

und Methode der Problemlösung billigt, wird der Kindesmisshandlung Vorschub geleistet.

- Misshandelte Kinder sind in ihrer emotionalen Selbstregulation, ihrer Fähigkeit zur Empathie und Sympathie, ihrem Selbstkonzept, ihren sozialen Fähigkeiten und ihrer schulischen Motivation beeinträchtigt. Mit der Zeit zeigen sie ernsthafte Anpassungsprobleme. Erfolgreiche Prävention von Kindesmisshandlung erfordert Bemühungen auf allen Ebenen – der Familie, dem sozialen Umfeld und der ganzen Gesellschaft mit ihren Wertorientierungen.

Wichtige Fachtermini und Begriffe